

Betriebliches Lernen und Karriere im Unternehmen: eine qualitative Studie am Beispiel der Metall- und Elektroindustrie

Reinfuss, Saskia-Nicole

Veröffentlichungsversion / Published Version

Dissertation / phd thesis

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Reinfuss, S.-N. (2015). *Betriebliches Lernen und Karriere im Unternehmen: eine qualitative Studie am Beispiel der Metall- und Elektroindustrie*. (Berufsbildung, Arbeit und Innovation - Dissertationen und Habilitationen, 30). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004448w>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Betriebliches Lernen und Karriere im Unternehmen

Eine qualitative Studie
am Beispiel der Metall-
und Elektroindustrie

Betriebliches Lernen und Karriere im Unternehmen

**Eine qualitative Studie
am Beispiel der Metall-
und Elektroindustrie**

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Wissenschaftlicher Beirat

Thomas Bals, Osnabrück
Karin Büchter, Hamburg
Frank Bünning, Magdeburg
Ingrid Darmann-Finck, Bremen
Michael Dick, Magdeburg
Uwe Faßhauer, Schwäbisch-Gmünd
Martin Fischer, Karlsruhe
Philipp Gonon, Zürich
Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
Manuela Niethammer, Dresden
Jörg-Peter Pahl, Dresden
Karin Rebmann, Oldenburg
Susan Seeber, Göttingen
Tade Tramm, Hamburg
Thomas Vollmer, Hamburg

Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation –
Dissertationen/Habilitationen, Band 30

Geschäftsführende Herausgeber

Klaus Jenewein, Magdeburg
Marianne Friese, Gießen
Georg Spöttl, Bremen

Als Dissertation genehmigt vom Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Gutachter: Prof. Dr. Jörg Stender
Pro. Dr. Karl Wilbers

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld, 2014
Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
Umschlaggestaltung: FaktorZwo, Günter Pawlak, Bielefeld

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

ISBN 978-3-7639-5489-6

Bestell-Nr. 6004448

Dieses Buch ist auch als E-Book unter der ISBN 978-3-7639-5490-2 erhältlich.

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	9
Tabellenverzeichnis	13
Geleitwort Prof. Dr. Jörg Stender	19
Geleitwort Dr. Gerhard Rübling	21
Geleitwort Saskia-Nicole Reinfuss	22
A. Einführung in den Problemzusammenhang	25
I. Ausgangssituation	26
II. Forschungslücken und erkenntnisleitende Fragestellung	30
1. Informelles Lernen als Aufstiegsfortbildung	30
2. Anerkennung von Lernergebnissen informellen Lernens	32
3. Karriere in der informalen Organisation	34
4. Erkenntnisleitende Fragestellung und Ziel der Arbeit	36
B. Forschungsdesign	39
I. Verankerung des Forschungsprozesses	40
1. Wirtschaftspädagogik als Bezugsdisziplin	40
2. Metawissenschaftliche Position	46
a. Verhältnis zwischen Theorie und Praxis	46
b. Wissenschaftstheoretische Position	47
3. Aufbau des theoretischen Bezugsrahmens	50
a. Regeln für die graphische Darstellung	51
b. Regeln für den Prozess der inhaltlichen Darstellung	53
II. Aufbau der Arbeit	57
C. Entwicklung des theoretischen Bezugsrahmens I (Begriffssystem)	62
I. Organisation als Kontextvariable	63
1. Organisationsbegriffe	64
a. Funktionaler Organisationsbegriff	64
b. Instrumenteller Organisationsbegriff	64
c. Institutioneller Organisationsbegriff	67

2. Organisation als Kontextvariable.	71
a. Zusammenhang zwischen formaler und informaler Organisation	72
b. Elemente einer Organisation	77
c. Rolle	80
α. Beschreibung	80
β. Unterscheidung zwischen einer Rolle in der formalen und in der informalen Organisation	83
d. Führung	85
α. Beschreibung	85
β. Unterscheidung zwischen Führung in der formalen und in der informalen Organisation	87
χ. Blick in die Praxis: Führung und Macht	93
e. Gruppe	95
α. Beschreibung	95
β. Unterscheidung zwischen einer Gruppen in einer formalen und in einer informalen Organisation	101
f. Normen.	103
α. Beschreibung	103
β. Unterscheidung zwischen Normen in der formalen und in der informalen Organisation	105
g. Kommunikation.	107
α. Beschreibung	107
β. Kommunikationswege und -richtungen	109
χ. „Vier-Seiten-einer-Nachricht“ nach Friedemann Schulz von Thun (1981)	112
δ. Unterscheidung zwischen Kommunikation in der formalen und in der informalen Organisation	112
h. Zusammenfassung: Elemente einer Organisation	119
i. Zusammenhang zwischen den Elementen einer Organisation	120
II. Informelles Lernen als Gestaltungsvariable.	127
1. Informelles Lernen als Bestandteil des betrieblichen Lernens	127
2. Formen des betrieblichen Lernens.	132
a. Formales Lernen	132
b. Informelles Lernen	135
α. Das reflexive Lernen	140
β. Das implizite Lernen	142
c. Beziehung zwischen informellem Lernen und Sozialisation.	145
d. Relation zwischen formalem und informellem Lernen	147

3. Berufliche Handlungskompetenz als Zieldimension	151
4. Verankerung des betrieblichen Lernens in einer Organisation	159
5. Zwischenfazit	165
III. Karriere als Erfolgsvariable	167
1. Wortbedeutung	167
2. Bewegungsrichtungen nach Edgar H. Schein (1971)	175
a. Die vertikale Bewegungsrichtung	176
b. Die horizontale Bewegungsrichtung	178
c. Die radiale Bewegungsrichtung	180
3. Übliche Karriereformen	182
a. Führungskarriere	182
b. Projektkarriere	184
c. Fachkarriere	186
4. Alternative Karriereformen	188
a. Job Enrichment	188
b. Ergänzung: Job Enlargement und Job Rotation	189
5. Blick in die Praxis: Karriereformen	192
6. Zwischenfazit	195
IV. Theoretischer Bezugsrahmen I	197
D. Entwicklung des theoretischen Bezugsrahmens II (Einfluss des informellen Lernens auf Karriere)	199
I. Organisation als Kontextvariable und informelles Lernen als Gestaltungsvariable	200
1. Rolle des Mitarbeiters	201
2. Begriff der Performanz	202
3. Beteiligte einer Organisation am Lernprozess	205
a. Führungskraft	206
b. Kollegen	209
c. Bereich Personalentwicklung	211
d. Zwischenfazit	214
4. Rolle der Kommunikation	215
a. Begriff des Vertrauens	215
b. Verbindung zum informellen Lernen	219
5. Zusammenfassung: Erweiterung des theoretischen Bezugsrahmens I um den Zusammenhang zwischen Organisation und informellem Lernen	220

II. Organisation als Kontextvariable und Karriere als Erfolgsvariable	222
1. Zusammenhang zwischen der Karriere in der formalen und in der informalen Organisation	223
2. Rolle der Kommunikation	227
3. Zusammenfassung: Erweiterung des theoretischen Bezugsrahmens I um den Zusammenhang zwischen Organisation und Karriere	230
III. Zusammenhang zwischen informellem Lernen als Gestaltungsvariable und Karriere als Erfolgsvariable:	
Anerkennung von informellem Lernen	232
1. Begriffliche Definition von Anerkennung	233
2. Formale Anerkennung	237
a. Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR)	238
b. Kompetenzpässe	240
c. Formale Anerkennung von Erfahrung	242
3. Gesellschaftliche Anerkennung	245
a. Prozess der Konzeptentwicklung	246
b. Prozess der gesellschaftlichen Anerkennung	247
4. Die duale Rolle der Kommunikation	251
5. Verbindung zwischen Wahrnehmung und Anerkennung	252
6. Zwischenfazit	256
IV. Darstellung des Bezugsrahmens II	258
E. Entwicklung des theoretischen Bezugsrahmens III (Empirie)	260
I. Qualitativer versus quantitativer Ansatz	261
II. Qualitative Sozialforschung	262
1. Subjektbezogenheit der Forschung	262
2. Deskription der Forschungssubjekte	263
3. Interpretation der Forschungssubjekte	263
4. Alltägliche Umgebung	263
5. Verallgemeinerungsprozess	264
III. Gütekriterien qualitativer Sozialforschung	265
1. Verfahrensdokumentation	265
2. Argumentative Interpretationsabsicherung	266
3. Regelgeleitetheit	267
4. Nähe zum Gegenstand	267
5. Kommunikative Validierung	268
6. Triangulation	269

IV. Die Fallstudie als Forschungsdesign	271
1. Methodik	271
2. Phase der Vorbereitung	273
3. Phase der Auswahl der Fälle für die Fallstudie	275
a. Sampling	275
b. Anzahl der Fälle	276
c. Auswahl der Praxispartner	279
α. Größe der Fallstudienunternehmen	279
β. Zugang zu Informationen	280
4. Phase der Datenerhebung	281
a. Dokumentenanalyse	282
b. Interview	282
c. Interviewleitfaden	285
d. Durchführung der Interviews	294
5. Phase der Datenanalyse	295
a. Paraphrasierung und Reduktion	296
b. Bestimmung des Abstraktionsniveaus	297
6. Phase der Interpretation der Daten	297
a. Deduktiver Weg	298
b. Induktiver Weg	299
7. Tabellarische Zusammenfassung Gütekriterien und Fallstudie	300
V. Auswertung der Fallstudien	302
1. Zusammenhang Nr. 1: Informelles Lernen im Unternehmen	302
a. Start in das Berufsleben	304
b. Aufgaben auf der gleichen Position	304
c. Aufgaben auf einer neuen Position	310
2. Zusammenhang Nr. 2: Karriere in der informalen Organisation durch Anerkennung	311
a. Führungskraft	312
b. Normen	316
c. Fachlicher und sozialer Status	317
3. Zusammenhang Nr. 3: Zusammenhang zwischen Karriere in der informalen und in der formalen Organisation	322
a. Transformation	323
b. Netzwerk	326
4. Voraussetzung Nr. 4: Mitarbeiter	328
a. Offene und neugierige Haltung	331
b. Überlegung, was man will und was zu einem passt	331
c. Äußerung des Karrierewunsches	333

d.	Aussuchen der Führungskraft	335
e.	Nutzen von Chancen	336
f.	Politisches Handeln (für die eigene Karriere)	337
5.	Voraussetzung Nr. 5: Kollegen	338
6.	Voraussetzung Nr. 6: Führungskraft	341
a.	Förderung und Ermöglichung von Lernen	341
b.	Förderung und Ermöglichung von Karriere	344
c.	Steuerung	346
d.	Belohnung	347
7.	Voraussetzung Nr. 7: Bereich Personalentwicklung	349
a.	Seminarangebot zur Person-Entwicklung	350
b.	Förderung von Organisations- und Team-Entwicklung	351
c.	Schnittstellenkommunikation	353
8.	Voraussetzung Nr. 8: Kommunikation	355
a.	Vertrauen	356
b.	Vertrauensvolle Kommunikation	358
c.	Mikropolitische Kommunikation	359
9.	Integration der Ergebnisse der Fallstudie	362
10.	Diskussion der Ergebnisse	363
a.	Rolle des Zufalls	363
b.	Bedeutung formaler Qualifikationen für eine Karriere	366
11.	Darstellung des theoretischen Bezugsrahmens III	369
F.	Zusammenfassung und Handlungsempfehlung	371
I.	Zusammenfassung und Innovationsbeitrag	372
II.	Handlungsempfehlung	374
1.	Begründung und Aufbau	374
2.	Erste Stufe: Zielformulierung	376
3.	Zweite Stufe: Zusammenstellung der geltenden Normen	378
4.	Dritte Stufe: Erarbeitung eines Konzeptes	380
5.	Vierte Stufe: Kommunikation des Konzeptes im Rahmen der Einführung	383
6.	Fünfte Stufe: Anwendung des Konzeptes in den Fachbereichen	384
7.	Sechste Stufe: Evaluation der Anwendung des Konzeptes (und gegebenenfalls seine Verbesserung)	385
8.	Zusammenfassung	386
III.	Ausblick	388
	Literaturverzeichnis	390

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Zwei Ebenen in einer Organisation	29
Abb. 2	Collage aus Stellenanzeigen	33
Abb. 3	Ausschnitt des Informationsblatts zum Lehrangebot „Bildungscontrolling“ Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen- Nürnberg	44
Abb. 4	Bezugsdisziplin Wirtschaftspädagogik: Auszug aus dem Studienprofil „Wirtschaftspädagogik“ der Friedrich-Schiller-Universität, Jena	45
Abb. 5	Hermeneutischer Zirkel	49
Abb. 6	Bezugsrahmen für die erkenntnisleitende Fragestellung	53
Abb. 7	Entwicklung des theoretischen Bezugsrahmens	56
Abb. 8	Bezeichnung der Interview-Aussagen	59
Abb. 9	Aufbau der Arbeit	61
Abb. 10	Begriffsverwendung: Organisation	70
Abb. 11	Führung in einer Organisation	88
Abb. 12	Unterscheidung zwischen Team und Gruppe	99
Abb. 13	Leitbild der Porsche AG	106
Abb. 14	Grundmuster für Kommunikationswege	110
Abb. 15	Horizontale Kommunikationsrichtung	111
Abb. 16	Diagonale Kommunikationsrichtung	111
Abb. 17	Kommunikation in der formalen und informalen Organisation	116
Abb. 18	Darstellung der Zusammenhänge der Elemente in Anlehnung an das Eisbergmodell	125
Abb. 19	Das betriebliche Lernen nach Peter Dehnbostel et al. (2003)	131
Abb. 20	Lernen als Transformation von Erfahrung	141

Abb. 21	Komplementarität des informellen und des formalen Lernens als Kontinuum	150
Abb. 22	Wertschöpfungskette nach Michael Porter (1986)	161
Abb. 23	Form einer Organisation nach Edgar H. Schein	176
Abb. 24	Beispiel für eine Führungskarriere	183
Abb. 25	Darstellung des Aufbaus von Teil D mit Hilfe des theoretischen Bezugsrahmens.	199
Abb. 26	Prozessbild: Zusammenhang zwischen informellem Lernen und Organisation	200
Abb. 27	Informelles Lernen als Gestaltungsvariable im theoretischen Bezugsrahmen	201
Abb. 28	Zusammenhang Kompetenz und Performanz	205
Abb. 29	Rolle der Führungskraft im Rahmen des Zusammenhangs zwischen Kompetenz und Performanz	208
Abb. 30	Handlungsfeld des Bereichs Personalentwicklung	213
Abb. 31	Beteiligte einer Organisation am Lernprozess	214
Abb. 32	Zusammenfassung zu Vertrauen	219
Abb. 33	Erweiterung des theoretischen Bezugsrahmens I um den Zusammenhang zwischen Organisation und informellem Lernen	221
Abb. 34	Zusammenhang zwischen Organisation und Karriere	222
Abb. 35	Karriere als Erfolgsvariable im theoretischen Bezugsrahmen	223
Abb. 36	Zusammenhang zwischen der Karriere in der informellen und in der formalen Organisation	226
Abb. 37	Die Rolle der Kommunikation im Rahmen des Zusammenhangs zwischen Organisation und Karriere.	229
Abb. 38	Erweiterung des theoretischen Bezugsrahmens um den Zusammenhang zwischen Organisation und Karriere	230
Abb. 39	Zusammenhang zwischen informellem Lernen und Karriere	232
Abb. 40	Zertifikat und Anerkennung	236

Abb. 41	Struktur der Niveaustufen des DQR	239
Abb. 42	Betriebliche Anerkennung von Kompetenz	247
Abb. 43	Berücksichtigung der Ausbildung bei der Formulierung der Aufgabenbeschreibung	248
Abb. 44	Duale Rolle der Kommunikation	252
Abb. 45	Zusammenhang zwischen Wahrnehmung und Anerkennung	253
Abb. 46	Bezugsrahmen II	258
Abb. 47	Umsetzung des Gütekriteriums „Kommunikative Validierung“	269
Abb. 48	Verortung der Phase der Vorbereitung im Forschungsprozess	274
Abb. 49	Anzahl der Fälle	279
Abb. 50	Datensorten im episodischen Interview	285
Abb. 51	Prozess der Gestaltung des Interviewleitfadens	289
Abb. 52	Deduktiver Weg: Acht zu überprüfende Zusammenhänge bzw. Voraussetzungen	298
Abb. 53	Informelles Lernen im Unternehmen	303
Abb. 54	Karriere in der informalen Organisation	312
Abb. 55	Karriere in der informalen Organisation wird zur Karriere in der formalen Organisation	323
Abb. 56	Eigenverantwortung des Mitarbeiters	329
Abb. 57	Informelles Lernen im Rahmen der Anpassungsqualifizierung und im Rahmen der Aufstiegsqualifizierung	333
Abb. 58	Teilen von Wissen durch Kollegen	338
Abb. 59	Förderung/Ermöglichung durch die Führungskraft	341
Abb. 60	Abhängigkeit von informellem Lernen innerhalb einer Aufgabe und Karriere	345
Abb. 61	Unterstützung durch den Bereich Personalentwicklung	349
Abb. 62	Kommunikation in einer Organisation	355

Abb. 63	Theoretischer Bezugsrahmen nach der Integration der Ergebnisse der Fallstudie	363
Abb. 64	Theoretischer Bezugsrahmen III.	370
Abb. 65	Konvergenz-Divergenz Modell	382
Abb. 66	Graphische Darstellung des Leitfadens	387

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Herleitung der erkenntnisleitenden Fragestellung	36
Tab. 2	Objektbereich der Wirtschaftspädagogik	43
Tab. 3	Bestimmung der Variablen im Bezugsrahmen	52
Tab. 4	Synopse zu formaler Organisation	66
Tab. 5	Synopse zur informalen Organisation	68
Tab. 6	Blick in die Praxis: Beständigkeit der informalen Organisation	69
Tab. 7	Blick in die Praxis: Zusammenhang zwischen der formalen und informalen Organisation	74
Tab. 8	Definitorische Aussage eins (Organisation)	77
Tab. 9	Merkmale der formalen und informalen Organisation	78
Tab. 10	Struktur für den weiteren Verlauf des Abschnitts C.I.2	79
Tab. 11	Synopse zu Rolle	81
Tab. 12	Rolle in der formalen und in der informalen Organisation	85
Tab. 13	Synopse zu Führung	86
Tab. 14	Synopse zu Macht	92
Tab. 15	Blick in die Praxis: Aussagen zu Macht	93
Tab. 16	Synopse zu Gruppe	96
Tab. 17	Gruppen in der formalen und in der informalen Organisation	102
Tab. 18	Synopse zu Normen	104
Tab. 19	Normen in der formalen und in der informalen Organisation	107
Tab. 20	Kommunikation in der formalen und in der informalen Organisation	118
Tab. 21	Synopse zu Organisation	119
Tab. 22	Definitorische Aussage zwei (Organisation)	126
Tab. 23	Übersicht über die Umwandlung der Dreiteilung der betrieblichen Lernenformen in eine Zweiteilung	129

Tab. 24	Blick in die Praxis: Erfassung von betrieblichem Lernen	129
Tab. 25	Synopse zu formalem Lernen	133
Tab. 26	Synopse zu informellem Lernen	139
Tab. 27	Blick in die Praxis: Implizites Lernen als „Gefühl“	144
Tab. 28	Synopse zu Sozialisation	146
Tab. 29	Blick in die Praxis: Komplementarität der Lernformen	148
Tab. 30	Synopse zu Kompetenz	156
Tab. 31	Definitorische Aussage drei (Informelles Lernen)	165
Tab. 32	Synopse zu Karriere	170
Tab. 33	Synopse zu Bewegungsrichtung	182
Tab. 34	Beispiel für eine Fachkarriere	188
Tab. 35	Synopse zu Job Rotation	191
Tab. 36	Übersicht über Karrieren und ihre Bewegungsrichtung	192
Tab. 37	Blick in die Praxis: Übliche Karriereformen	193
Tab. 38	Blick in die Praxis: Alternative Karriereformen	194
Tab. 39	Definitorische Aussage vier (Karriere)	196
Tab. 40	Synopse zu inhaltlicher Darstellung des Bezugsrahmens I und definitorische Aussagen eins bis vier	197
Tab. 41	Anerkennung von Lernergebnissen	236
Tab. 42	Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen im formalen Bildungssystem	244
Tab. 43	Synopse zu Anerkennung von betrieblichem Lernen	251
Tab. 44	Gesellschaftliche Anerkennung	255
Tab. 45	Kennzahlen der Fallstudienunternehmen (Stand 12/2011)	280
Tab. 46	Interviewleitfaden	290
Tab. 47	Übersicht über die Anzahl der Aussagen	296

Tab. 48	Tabellarische Zusammenfassung der Zusammenhänge und Voraussetzungen im theoretischen Bezugsrahmen	299
Tab. 49	Kategoriensystem für Zusammenhang Nr. 1	300
Tab. 50	Erfüllung der Gütekriterien	301
Tab. 51	Kategoriensystem für Zusammenhang Nr. 1	303
Tab. 52	Informelles Lernen im Unternehmen – Start in das Berufsleben	304
Tab. 53	Informelles Lernen im Unternehmen – Vorbereitung von Entscheidungen	305
Tab. 54	informelles Lernen im Unternehmen – reflexives Lernen	306
Tab. 55	Informelles Lernen im Unternehmen – implizites Lernen	307
Tab. 56	Informelles Lernen im Unternehmen – informale Organisation als Lernort	308
Tab. 57	Informelles Lernen im Unternehmen – Lernen von Methoden	309
Tab. 58	Informelles Lernen im Unternehmen – Lernen durch neue Position	311
Tab. 59	Kategoriensystem für Zusammenhang Nr. 2	312
Tab. 60	Karriere in der informalen Organisation durch Anerkennung – Aufgabenteilung	313
Tab. 61	Karriere in der informalen Organisation durch Anerkennung – formale Instrumente	314
Tab. 62	Karriere in der informalen Organisation durch Anerkennung – Erwartungshaltung	315
Tab. 63	Karriere in der informalen Organisation – Normen	316
Tab. 64	Karriere in der informalen Organisation – Fachlicher Status	318
Tab. 65	Karriere in der informalen Organisation – sozialer Status	319
Tab. 66	Karriere in der informalen Organisation – fachlicher und sozialer Status	321
Tab. 67	Kategoriensystem für Zusammenhang Nr. 3	323
Tab. 68	Zusammenhang zwischen einer Karriere in der informalen Organisation und in der formalen Organisation	325
Tab. 69	Zusammenhang zwischen Karriere und Netzwerk	327
Tab. 70	Kategoriensystem für Voraussetzung Nr. 4	329

Tab. 71	Eigenverantwortung des Mitarbeiters – Lernen wollen	330
Tab. 72	Eigenverantwortung des Mitarbeiters – Offene und neugierige Haltung	331
Tab. 73	Eigenverantwortung des Mitarbeiters – Überlegung, was man will und was zu einem passt	332
Tab. 74	Eigenverantwortung des Mitarbeiters – Äußerung des Entwicklungswunsches	334
Tab. 75	Eigenverantwortung des Mitarbeiters – Aussuchen der Führungskraft	335
Tab. 76	Eigenverantwortung des Mitarbeiters – Chancen nutzen	336
Tab. 77	Eigenverantwortung des Mitarbeiters – politisches Handeln	337
Tab. 78	Kategoriensystem für Voraussetzung Nr. 5	339
Tab. 79	Teilen von Wissen durch Kollegen	340
Tab. 80	Kategoriensystem für Voraussetzung Nr. 6	341
Tab. 81	Förderung und Ermöglichung – Führungskraft in der Rolle des Personalentwicklers	342
Tab. 82	Förderung und Ermöglichung – informelles Lernen	343
Tab. 83	Förderung und Ermöglichung – Karriere	344
Tab. 84	Förderung und Ermöglichung – Steuerung	346
Tab. 85	Förderung und Ermöglichung – Belohnung der Führungskraft	348
Tab. 86	Kategoriensystem für Voraussetzung Nr. 7	350
Tab. 87	Unterstützung durch den Bereich Personalentwicklung – Seminarangebot zur Person-Entwicklung	350
Tab. 88	Unterstützung durch den Bereich Personalentwicklung – Förderung von Teamentwicklung	352
Tab. 89	Unterstützung durch den Bereich Personalentwicklung – Förderung von Organisationsentwicklung	353
Tab. 90	Unterstützung durch den Bereich Personalentwicklung – Schnittstellenkommunikation	354
Tab. 91	Kategoriensystem Voraussetzung Nr. 8	356
Tab. 92	Kommunikation in einer Organisation – Vertrauen	357

Tab. 93	Kommunikation in einer Organisation – Vertrauensvolle Kommunikation	358
Tab. 94	Kommunikation in einer Organisation – Mikropolitische Kommunikation	360
Tab. 95	Interviewausschnitte zu Einfluss des Zufalls auf eine Karriere	364
Tab. 96	Bedeutung der formalen Qualifikation – gewisse Positionen	367
Tab. 97	Bedeutung der formalen Qualifikation – Neueinsteiger	367
Tab. 98	Bedeutung der formalen Qualifikation – Bias	368
Tab. 99	Überblick über den Innovationsbeitrag dieser Arbeit	373
Tab. 100	Sicherstellung des internen Führungskräftenachwuchses als personalpolitisches Ziel	377
Tab. 101	Stufe 1 – Zielesystem	377
Tab. 102	Normen und Instrumente in einer Organisation	378
Tab. 103	Beziehungsebene zwischen Bereich Personalentwicklung und Fachbereich	379
Tab. 104	Normen in der formalen und in der informalen Organisation	380
Tab. 105	Durchführung der gesellschaftlichen Anerkennung von Kompetenz	385

Geleitwort

Betrachtet man Theorie und Praxis der Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, dann haben in den letzten Jahren Konzepte und Strategien des informellen Lernens einerseits und der Förderung individueller Karriereverläufe andererseits Furore gemacht. Eine Verbindung zwischen beiden Aspekten ist bislang allerdings kaum diskutiert worden. Weitgehend ausgeblendet worden ist nämlich die Frage, welchen Beitrag das informelle Lernen zu individuellen Karriereverläufen beitragen kann. Unterbelichtet bleibt auch, inwiefern Karrieren erst in der sogenannten informalen Organisation, über die jedes Unternehmen verfügt, grundgelegt und erst dann – quasi in einem zweiten Schritt – in eine Karriere in der formalen Organisation nachträglich transformiert werden.

Diesem thematischen Bogen widmet sich die Arbeit von Frau Reinfuss in einem theoretischen und empirischen Zugriff, die als Dissertation am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg entstanden ist. Bei ihren Erörterungen geht es zunächst um die theoretische, später um die empirische Diskussion dreier zentraler Größen:

- *die Karriere als Erfolgsvariable: Dabei erweitert die Autorin den gängigen Karrierebegriff um eine sogenannte radiale Entwicklung, die sich, wie die späteren empirischen Studien belegen, häufig in Betrieben nachzeichnen lässt und auch von Mitarbeitern als "Karriereschritte" empfunden wird;*
- *das informelle Lernen als Gestaltungsvariable: Dabei richtet die Autorin den besonderen Fokus auf die betriebssozialisatorischen Aspekte der Aneignung von Normen und Werten, die sich, wie später theoretisch und empirisch gezeigt wird, als bedeutsam für Karriereverläufe zunächst in der informalen, später dann auch in der formalen Organisation erweisen;*
- *die Organisationen als Kontextvariable: Hier richtet Frau Reinfuss den besonderen Fokus auf den Aspekt einer informalen Organisation als Ergänzung zur formalen Organisation.*

Die theoretischen Studien von Frau Reinfuss werden durch betriebliche Fallstudien ergänzt. Sie haben zum Ziel, die theoretischen Befunde zu bestätigen, zu widerlegen oder ggfs. zu modifizieren. Gerade diese Fallstudien dürften für Praktiker von großem Interesse sein, weil dadurch neue Blicke auf die Förderung individueller Karriereverläufe eröffnet werden.

Ich freue mich, dass dieses Werk nun einem weiten Fachpublikum zugänglich gemacht wird. Ich bin sicher, dass es sowohl für die Forschung weiterführend als auch für die Praxis höchst interessant und handlungsleitend sein wird.

Daher empfehle ich das Buch zugleich Praxisexperten der betrieblichen Personalentwicklung als auch allen anderen Lesern aus Theorie und Praxis, die sich mit Fragen des informellen Lernens und innerbetrieblichen Karriereverläufen beschäftigen.

Prof. Dr. Jörg Stender
Wirtschaftspädagogik
Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen-Nürnberg

Geleitwort

Der Umgang mit strukturellen Wandlungsprozessen in wirtschaftlichen Zusammenhängen ist bereits jetzt und zukünftig noch mit steigendem Einfluss für die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen ausschlaggebend. Unternehmen, die sich im Wettbewerb erfolgreich behaupten können, zeichnen sich vor allem durch Innovationsfreude, Dynamik, einer stabilen Wertebasis und durch Nachhaltigkeit geprägtes Handeln aus. In diesem Zusammenhang bedeuten Mitarbeiter und deren Qualifikationen bzw. Lernvermögen und Lernmöglichkeiten die wichtigsten Stellschrauben. Dies ist der Wirtschaft sehr wohl und auch sehr deutlich bewusst. An diese Herausforderung knüpft die Dissertation von Frau Reinfuss an. Sie schildert sehr ausführlich den Einfluss des informellen Lernens auf eine innerbetriebliche Karriere und bildet auf anschauliche Weise die Brücke zwischen Theorie und Praxis. Ich wünsche diesem Buch eine hohe Verbreitung nicht nur in der theoretischen, sondern auch in der betrieblichen Praxis.

Aus eigener Erfahrung weiß ich, dass eine Promotion mehr als nur die fachliche und tiefergehende Beschäftigung mit einem inhaltlichen Thema ist. Auf dem Weg zur Fertigstellung einer solchen Arbeit begegnet man Herausforderungen und Hürden, die es zu überwinden gilt, obgleich diese zunächst als unüberwindbar erscheinen. Durch die Überwindung jener Herausforderungen und Hürden kann durch eine Promotion, neben einer fachlichen Tiefe, auch ein inneres Wachstum stattfinden.

Da die vorliegende Arbeit neben der beruflichen Tätigkeit von Frau Reinfuss im Bereich Personal bei der TRUMPF GmbH + Co KG entstanden ist, hatte ich die Gelegenheit, sowohl das Wachstum und die Fertigstellung der vorliegenden Arbeit als auch die Überwindung der Herausforderungen und Hürden beobachten zu können. Ich gratuliere Frau Reinfuss zu ihrem Durchhaltevermögen und ihrer Leistung und wünsche ihr auf ihrem weiteren Berufs- und Lebensweg alles Gute und weiterhin viel Erfolg.

Dr. Gerhard Rübling
Arbeitsdirektor und Mitglied der Geschäftsführung

TRUMPF GmbH + Co. KG

Geleitwort

Die vorliegende Arbeit wurde im Dezember 2013 von der Friedrich-Alexander Universität in Erlangen-Nürnberg als Dissertation angenommen. Die Idee hierfür entstand im Rahmen meiner beruflichen Tätigkeit in der Abteilung für Personal- und Organisationsentwicklung der TRUMPF GmbH + Co KG.

Für das Gelingen dieses berufsbegleitenden Projektes bin ich einer Vielzahl von Menschen zu Dank verpflichtet, die mich bei der Meisterung der in dieser Zeit aufgetretenen Herausforderungen und kritischen Phasen tatkräftig unterstützt haben.

An erster Stelle bedanke mich bei meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. Jörg Stender, der mich während meiner Promotionszeit stets an den richtigen Stellen fachlich und konstruktiv unterstützte und mir dadurch die Möglichkeit gab, mit und an dieser Arbeit zu wachsen. Für die Übernahme des Zweitgutachtens gilt mein Dank Herrn Prof. Dr. Karl Wilbers. Für die Bereitschaft zur Übernahme der mündlichen Rigorosums-Prüfungen bedanke ich mich bei Herrn Prof. Dr. Dirk Holtbrügge (Lehrstuhl für Internationales Management) und Herrn Prof. Dr. Claus Schnabel (Lehrstuhl für Arbeitsmarkt- und Regionalpolitik).

Bei meinem damaligen Arbeitgeber, der TRUMPF GmbH + Co KG, bedanke ich mich für den Freiraum vor allem im Rahmen der finalen Fertigstellung der Arbeit. Bei meinen Kollegen bedanke ich mich für die sehr gute Zusammenarbeit während dieser Zeit.

Dank gebührt auch den Praxispartnern, ohne deren Beteiligung die Gestaltung der Empirie dieser Arbeit nicht möglich gewesen wäre. Sie investierten trotz ihrer arbeitsintensiven Positionen, beispielsweise als Geschäftsführer oder Werkleiter, Zeit für Interviews und waren bereit, Information weiterzugeben.

Weiterhin bin ich meinen Freunden für die moralische Unterstützung während der gesamten Promotionszeit zu Dank verpflichtet. Sie haben häufig zurückstecken müssen und waren trotzdem für mich da, machten mir Mut und sorgten für den notwendigen gedanklichen Abstand zur Arbeit. Die Aufgabe des Lektorats übernahmen dankeswerter Weise Frau Dr. Ute Gauger, Frau Dr. Maria Kalsperger, Frau Carmen Schwenk und Herr Dr. Henrik Winterhager. Sie haben damit wesentlich zur Form der Arbeit beigetragen.

Diese Arbeit wäre ohne die vielfältige Unterstützung meiner Eltern nicht möglich gewesen. Sie haben mir meine Ausbildung ermöglicht, mich inspiriert und stets an mich geglaubt. Das von ihnen in mich gesetzte Vertrauen hat mich motiviert und mir „Flügel verliehen“.

Besonderer Dank gebührt meinem Mann Karsten. Jeder, der den Weg der Promotion geht weiß, dass es eigentlich keinen Urlaub, Feierabend oder Wochenende gibt. Bei einer berufsbegleitenden Promotion, wie in meinem Fall, stand die Arbeit sogar genau in diesen Zeiten im Mittelpunkt. Die Akzeptanz dieses Zustandes, seine bedingungslose Unterstützung und seine humorvolle und positive Art im Umgang mit Herausforderungen imponieren mir. Dafür danke ich ihm von ganzem Herzen. Ihm ist daher diese Arbeit gewidmet.

Stuttgart und Nürnberg, im August 2014

Saskia-Nicole Reinfuss

A. Einführung in den Problemzusammenhang

Die Idee für die vorliegende wissenschaftliche Arbeit entstand im Rahmen der beruflichen Tätigkeit in einer Abteilung für Personal- und Organisationsentwicklung in einem Unternehmen der Metall- und Elektroindustrie mit weltweit ca. 10.000 Mitarbeitern. Zu den Aufgaben und Projekten der Abteilung gehören unter anderem die Einführung von Kompetenzmanagement und kompetenzbasierte Gestaltung von Bildungsprogrammen, die Beschreibung und weltweite Einführung von einheitlichen Führungsebenen oder die Anpassung und Betreuung der Instrumente Potenzialeinschätzung und Nachfolgeplanung. Dabei wird in der Regel jede Aufgabe oder jedes Projekt einzeln bearbeitet. Gemeinsam ist ihnen, dass sie sich alle mit den bereits im Unternehmen vorhandenen Mitarbeitern beschäftigen und dass sie sich entweder mit Strukturen von Karriere oder mit betrieblichem Lernen (als eine Kombination von formalem und informellem Lernen) beschäftigen. Ausgespart bleibt bislang eine Untersuchung des gegenseitigen Einflusses. An dieser Stelle setzt diese Arbeit an und fragt nach dem Einfluss des informellen Lernens auf eine Karriere im Unternehmen. Teil A gliedert sich in zwei Kapitel und verfolgt das Ziel, das Thema in seinem Kontext zu verankern. Dazu startet die Arbeit mit einer Schilderung der Ausgangssituation (I) und einer Eingrenzung des Forschungsfokus (II).

I. Ausgangssituation

Unter Schlagwörtern wie z.B. zunehmende Internationalisierung der Wirtschaft, Verkürzung der Innovationszyklen, demographischer Wandel oder neue Informations- und Kommunikationsmedien werden in Literatur und Presse gesellschaftliche und technologische Veränderungsprozesse und deren Folgen für Unternehmen diskutiert. Die Veränderungen führen zu einer erhöhten Komplexität von Managementprozessen und erschweren die Schaffung von nachhaltigen Wettbewerbsvorteilen.

Nach Euler (2008, S. 163) erschließt sich der Zugang zu diesen Veränderungen auf zwei Ebenen. Die erste Ebene ist die Schnittstelle zwischen Arbeiten und Lernen, die zweite Ebene ist die Schnittstelle zwischen Unternehmen und Mitarbeiter. Die Beschreibung dieser beiden Ebenen erinnert an Scheins (2004) Bild eines Eisbergs, in dem für die Beschreibung einer Organisationskultur die leicht wahrnehmbaren Bestandteile oberhalb der Wasseroberfläche verortet sind („includes all the phenomena that one sees, hears, and feels when one encounters a new group with an unfamiliar culture“ (S. 25)), während sich die schwer wahrnehmbaren Bestandteile unter der Wasseroberfläche befinden („observers can describe what they see and feel, but cannot reconstruct from that alone what those things mean in the given group, or whether they even reflect important underlying assumptions“ (S. 26 f.)).

Die erste Ebene nach Euler (2008, S. 163) beschreibt die Schnittstelle zwischen Arbeiten und Lernen. Sie befindet sich an der Oberfläche. Diettrich und Gillen (2005) stellen in diesem Zusammenhang fest, dass auf dieser Ebene Möglichkeiten geschaffen werden, „Wertschöpfungsprozesse nicht oder nur in geringem Maß aufgrund von Lernprozessen unterbrechen zu müssen und zudem eine direkte Verwertbarkeit des Lernens für die Arbeit zu gewährleisten“ (S. 8). Grund für die Schaffung der Möglichkeiten ist, dass dem betrieblichen Lernen – bestehend aus formalem und informellem Lernen¹ – für die Bewältigung von Veränderungen und dem Erhalt der unternehmerischen Wettbewerbsfähigkeit eine große Bedeutung zugemessen wird (Dehnbostel & Gillen, 2005, S. 28; Dehnbostel, Molzberger & Overwien, 2003, S. 30; Dehnbostel, 2010a, S. 12 ff.; Faulstich, 2008, S. 648; Meyer-Dohm, 2002, S. 14; Nagy, 2005, S. 15; Overwien, 2005, S. 51; Rebmann & Tenfelde, 2008, S. 1; Reinmann, 2007, S. 137; Rohs, 2007, S. 4 ff.; Schiersmann, 2006, S. 25; Vonken, 2005, S. 33 f.), um mit den immer rascher erzielten Erkenntnisgewinnen und der immer schneller abnehmenden Halbwertszeit des Wissens² (Kanning, 2005, S. 13 f.) Schritt zu

1 An dieser Stelle soll für die genauen Definitionen auf Kapitel C.II verwiesen werden.

2 Nach Reetz (1999, S. 32) ist es die „Zerfallszeit von Bildungsinhalten („Obsoleszenztempo“)“.

halten. Dies gilt insbesondere dann, wenn man auf den demographisch bedingten absehbaren Fachkräftemangel rekurriert: „Ein „Muddling-through“, das sich bislang in vielen, vor allem bei kleinen und mittelständischen Unternehmen findet, wird in Zukunft kaum noch möglich sein, wenn Wachstum und Innovation der Betriebe nicht gefährdet sein sollen“ (Stender, 2009, S. 17). Dem scheint das Berichtssystem Weiterbildung³ des Bundesministerium für Bildung und Forschung (=BMBF) zu widersprechen. Es kommt zu dem Ergebnis, dass das formale Lernen trotz der durch die Veränderungen erhöhten Lernerfordernissen nicht zugenommen hat (BMBF, 2006, S. 57).

Eine solche Sichtweise wäre allerdings verkürzt, weil sie die Bedeutung des informellen Lernens übersehen würde. Das informelle Lernen – die detaillierte Begriffsdefinition aus Kapitel C.II wird an dieser Stelle vorweggenommen – orientiert sich an aktuellen Herausforderungen und Problemen, die der Mitarbeiter selbstständig löst. Damit wird Lernen für die jeweilige Situationen ermöglicht. Es wird, im Gegensatz zum formalen Lernen, in der Regel nicht zertifiziert⁴, da es außerhalb von Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen und im Arbeitsalltag der Mitarbeiter stattfindet: „Lernen ist Handeln in der betrieblichen Wirklichkeit und eingebunden in soziale Systeme, d.h. es geschieht in und durch Praxisgemeinschaften, in der Regel durch die Unterschiedlichkeit der Perspektiven“ (Dehnbostel & Pätzold, 2004, S. 26). Auf der ersten Ebene werden als Reaktion auf die Veränderung formalisierte Lernprozesse zunehmend durch nicht zertifizierte, informelle Formen des Lernens in Projekten und durch Arbeitsaufgaben ersetzt. Das zeigt z.B. ein Vergleich der Ergebnisse des Berichtssystems Weiterbildung. Während die Beteiligungsquote für formales Lernen mit 43 % eine leicht sinkende Tendenz aufweist (BMBF, 2006, S. 18), macht eine Beteiligungsquote mit 61 % die hohe Bedeutung des informellen Lernens deutlich (BMBF, 2006, S. 190 ff.). Dehnbostel und Gillen (2005) stellen dazu fest: „Empirische Untersuchungen in modernen Unternehmen haben gezeigt, dass auf Grund neuer Unternehmenskonzepte und Qualifikationsanforderungen zukunftsorientierte Lern- und Arbeitsformen entstanden sind (...)“ (S. 28 f.). Als Beispiele für die zukunftsorientierten Formen werden wöchentliche Gruppensitzungen (Dehnbostel & Gillen, 2005, S. 28), Qualitätszirkel, Lernstatt, Lernstationen, aber auch bekannten Konzepte wie Gruppenarbeit oder Projektarbeit (Dehnbostel & Pätzold, 2004, S. 25 f.) genannt.

3 Unter Weiterbildung wird in diesem Zusammenhang in Anlehnung an die Definition des Deutschen Bildungsrats die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Ausbildungsphase (...)“ (BMBF, 2006, S. 12) verstanden.

4 Möglichkeiten und Akzeptanz bereits existierender Zertifizierungen werden im Verlauf der Arbeit diskutiert.

Als zweite Ebene nennt Euler (2008) die sich unter der Oberfläche befindende Schnittstelle zwischen Unternehmen und Mitarbeiter. Nach Schein (1980, S. 23 ff.) schließen Unternehmen und Mitarbeiter einen „psychologischen Vertrag“. Der „psychologische Vertrag“ hat seinen Ursprung in Überlegungen zur Mitarbeitermotivation: „Die Erkenntnis des psychologischen Vertrags impliziert, dass das Individuum mit vielfältigen Erwartungen der Organisation gegenübertritt und dass die Organisation umgekehrt eine Erwartungshaltung bezüglich des Individuums einnimmt“ (Schein, 1980, S. 24; vgl. Osterloh & Wübker, 1999, S. 82 f.). Gegenstand dieser Erwartungen sind nicht die juristischen Bestandteile des Arbeitsvertrags wie z. B. Bezahlung oder Arbeitsstunden, sondern Erwartungen wie Organisation und Mitarbeiter miteinander umgehen, sogenannte „Verhaltens-Determinanten“: „So kann der Mitarbeiter z. B. annehmen, dass er nach einer bestimmten Zahl von Dienstjahren nicht mehr ohne weiteres gefeuert werden kann, und umgekehrt darf die Organisation erwarten, dass er das öffentliche Image seiner Firma nicht schädigt oder Betriebsgeheimnisse an die Konkurrenz weitergibt“ (Schein, 1980, S. 24). Auch die berufliche Karriere, unter der, die Ergebnisse des Kapitels C.III vorwegnehmend, eine Folge von beruflichen Positionen verstanden werden soll, folgt „Verhaltens-Determinanten“: In „(...) Organisationen schlagen sie sich in einem Beförderungssystem nieder, das auf Verdiensten (Befähigung oder erbrachter Leistung) beruht, sowie in der Anerkennung, dass Autorität sich letztlich von der Fähigkeit einer Person ableitet, *irgend etwas* besser leisten zu können als der Untergebene“ (Schein, 1980, S. 26). Durch gesellschaftliche und technologische Veränderungen verändern sich jedoch die handlungsleitenden Normen und damit die Kultur und der Handlungsrahmen für eine Karriere: „Organisationen, die (...) auf ständig wechselnden Aufgaben basieren, fördern ein Arbeitsethos, das (...) den Aufbau von vertrauensvollen sozialen Beziehungen (...) untergräbt. Wenn (...) die eigene Karriere (...) nicht auf langfristige Erfolge ausgerichtet [ist], (...) dann sind langfristige Bindungen und Loyalität gegenüber Unternehmungen (...) nicht mehr rational“ (Euler, 2008, S. 163). In anderen Worten verändern die gesellschaftlichen und technologischen Veränderungsprozesse den strukturellen und kulturellen Rahmen für die Karriere eines Mitarbeiters.

Zurück zum Ausgangspunkt: An welcher Stelle können Unternehmen zur Schaffung von nachhaltigen Wettbewerbsvorteilen ansetzen? Aus Unternehmenssicht sind die „Nichtimitierbarkeit“ des Wissens und die den Handlungen zugrundeliegenden Normen der wichtigste Wettbewerbsfaktor (Erpenbeck, 2004, S. 44; Osterloh, 2001, S. 123 ff.). Nichtimitierbar bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Wissen und geltende Normen „nicht gekauft, sondern in langwierigen Prozessen im Unternehmen selbst erzeugt werden“ (Osterloh,

2001, S. 125; vgl. Osterloh & Wübker, 1999, S. 57). Vor diesem Hintergrund gewinnt Humankapital, das Wissen und die sozialen Beziehungen von Mitarbeitern, im Vergleich zu den klassischen Ressourcen wie Boden oder Kapital an Bedeutung und Aufmerksamkeit (Badura, 2008, S. 46 ff; Osterloh, 2001, S. 125; Rixgens, Badura & Behr, 2008, S. 171). Dass diese Gedanken inzwischen auch bei der finanziellen Bewertung von Unternehmen Einfluss haben, zeigen Studien. Der Watson Wyatt Human Capital Index (2001/2002) weist beispielsweise auf den positiven Zusammenhang zwischen Förderung von betrieblichem Lernen und Entwicklung des Unternehmenswerts hin. Das bedeutet, dass die Quelle für Wettbewerbsvorteile eines Unternehmens aus der Verbindung zwischen der ersten Ebene – der Schnittstelle „Lernen und Mitarbeiter“, an der sich das betriebliche Lernen verändert – und der zweiten Ebene – der Schnittstelle „Organisation und Mitarbeiter“, an der sich der strukturelle und kulturelle Rahmen für eine Karriere verändert – generiert werden können. Für eine innovative betriebliche Personalarbeit drängt sich vor diesem Hintergrund die Frage nach den Zusammenhängen zwischen betrieblichem Lernen und Karriere in einem Unternehmen auf. Abbildung 1 stellt diesen Zusammenhang nochmals graphisch dar.

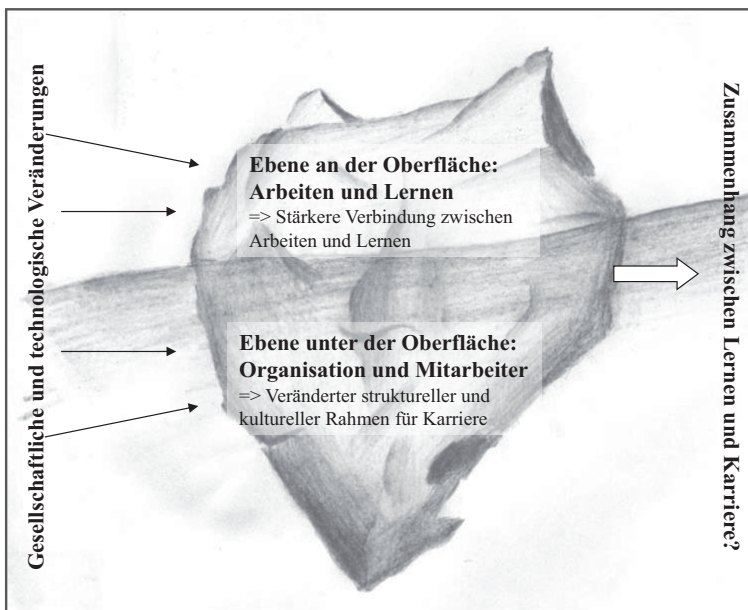


Abb. 1: Zwei Ebenen in einer Organisation

Quelle: Eigene Darstellung

II. Forschungslücken und erkenntnisleitende Fragestellung

Anknüpfend an die Schilderung der Ausgangssituation folgt mit Hilfe der Darstellung von drei Forschungslücken die Eingrenzung des Forschungsfokus. Wie Umberto Eco (2005) es ausdrückt: „Je begrenzter das Gebiet, um so besser kann man arbeiten und auf um so sicherem Boden steht man“ (S. 22).

1. Informelles Lernen als Aufstiegsfortbildung

Dem informellen Lernen wird bei der Bewältigung der technologischen und gesellschaftlichen Veränderungen in Unternehmen eine besondere Bedeutung zugemessen. In der Literatur wird das informelle Lernen (zum Begriff vgl. Kapitel C.II.2) in die Kategorie „Anpassungsfortbildung“ eingeordnet (Stender, 2009, S. 54 f.). Unter Anpassungsfortbildung wird die Anpassung des Wissens und des Könnens eines Mitarbeiters an veränderte Rahmenbedingungen und Gegebenheiten des Arbeitsplatzes verstanden (Becker, 2009, S. 273/303/348; Stender, 2009, S. 53). Es zielt auf „die kompetente Wahrnehmung der Aufgaben in einer bestimmten Position (...)“ (Becker, 2009, S. 348) ab. Gegenpol zur Anpassungsfortbildung bildet die Aufstiegsfortbildung⁵, die „auf die Übernahme bzw. erweiterte Übernahme von Führungsaufgaben“ vorbereitet (Becker, 2009, S. 348; vgl. Stender, 2009, S. 53 ff). Der folgende Blick in die Praxis mit Hilfe von wissenschaftlichen Studien unterstützt diese Einordnung.⁶

Die repräsentative Studie „Berichtssystem Weiterbildung IX – Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland“ beobachtet das Weiterbildungsgeschehen in Deutschland. Sie bestätigt mit ihren Ergebnissen, dass das informelle Lernen als eine Form der Anpassungsfortbildung verstanden wird. So zeigt sie unter anderem, dass die Teilnahmequote an Angeboten der beruflichen Weiterbildung allgemein von der Wahrnehmung von gestiegenen Qualifikationsanforderungen am aktuellen Arbeitsplatz abhängig ist: „Die Teilnahmequote an formal-organisierter beruflicher Weiterbildung liegt bei den Erwerbstätigen, die über stark steigende Qualifikationsanforderungen berichten, fast dreimal so hoch wie bei denen, die keine Veränderung

5 In der Literatur finden für diesen Begriff mehrere Synonyme Verwendung. Mudra (2004, S. 68) verwendet beispielsweise „Aufstiegsweiterbildung“, Becker (2009, S. 348) verwendet „Aufstiegsentwicklung“, Berthel und Becker (2010, S. 422) verwenden „Aufstiegsqualifizierung“. Im Rahmen dieser Arbeit soll einheitlich der Begriff „Aufstiegsfortbildung“ verwendet werden.

6 Für eine Übersicht über Studien, die das Thema betriebliches Lernen im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung untersuchen, siehe z. B. Bäumer, 1999, S. 326 ff.

sehen (56 % vs. 19 %). Auch beim informellen beruflichen Lernen unterscheiden sich diese beiden Gruppen erheblich (80 % vs. 47 %)“ (BMBF, 2006, S. 223).

Eine im Jahr 2001 veröffentlichte Studie zum Thema Fach- und Führungskräfte und informelles Lernen von Staudt und Kley (2001) kommt zu einem ähnlichen Ergebnis. Ihr zentrales Interesse liegt in der Untersuchung der Strategien und Lernformen, die bei der Bewältigung von beruflichen Entwicklungsbedarfen bei Berufseinsteigern und Karrierewechsler*innen angewendet werden. Im Ergebnis stellt die Studie fest, dass informelles Lernen *nach* der Übernahme neuer Aufgaben die überwiegend angewendete Lernform darstellt: „Das gezielte Sammeln eigener Erfahrungen avanciert offenbar zur dominanten Bewältigungsstrategie in subjektiven Innovationsprozessen“ (Staudt & Kley, 2001, S. 259).

Die repräsentative Studie von Schiersmann und Strauß (2003) untersucht unter der Prämisse, dass sich der punktuelle Lernprozess, zum Beispiel in Seminaren, aufgrund einer zunehmenden Dynamik der Arbeitsorganisation und der Auflösung starrer Arbeitsstrukturen in einen kontinuierlichen Lernprozess verwandeln muss, wie Individuen diese Veränderung wahrnehmen und für sich persönlich bewerten. Mit dem Blick auf die Ergebnisse hinsichtlich der Bedeutung des informellen Lernens lässt sich festhalten, dass arbeitsbegleitendes Lernen, als Teilmenge des informellen Lernens, von 50 % der Befragten als der wichtigste Lernkontext für eine berufliche Qualifizierung identifiziert wurde. Die Thematik der Anpassungsfortbildung lässt sich aus der Frage nach der „persönlichen Empfindung beim Wort Weiterbildung“ schließen: Als Motivation für die persönliche Weiterbildung geben 50 % der Befragten das Ziel an, beruflich fit zu bleiben und sehen sie als „notwendiges Übel“ (Schiersmann & Strauß, 2003, S. 160).⁷

Gemeinsam ist den dargestellten Studien, dass sie dem informellen Lernen bei einer Anpassung an veränderte berufliche Situationen und damit der Sicherstellung der Beschäftigungsfähigkeit eine große bis sehr große Bedeutung zuschreiben, auch wenn dabei mit unterschiedlichen Verständnissen von informellem Lernen gearbeitet wird (vgl. Kapitel C.II). Eine Betrachtung bzw. eine Beachtung des informellen Lernens als entscheidende Lernform im Rahmen der *Aufstiegsfortbildung* findet, obwohl es auch nicht explizit ausgeschlossen wird, bislang wenig statt. Informelles Lernen, das nach dem Aufstieg stattfindet – beispielsweise Coaching oder Mentoring –, ist in der Literatur ein Thema, das

7 Die anderen 50 % nennen folgende Assoziationen zum Begriff „Weiterbildung“: „Habe genug gelernt“ (13 %), „Bringt ja doch nichts“ (11 %), „Etwas anderes“ (5 %), „Endlich was, was Spaß macht“ (19 %). 2 % der Befragten machten keine Angaben (Schiersmann & Strauß, 2003, S. 160).

breit bearbeitet wird. Im Rahmen dieser Arbeit werden Mentoring oder Coaching als Methoden des informellen Lernens als Anpassungsfortbildung verstanden, da eine hierarchische Entwicklung in der Regel bereits stattgefunden hat und dieses Lernen die Anpassung an die neuen Aufgaben unterstützt. Eine Beschreibung der Rolle des informellen Lernens im Rahmen der Aufstiegsfortbildung steht bislang jedoch aus. Daher soll in dieser Arbeit das informelle Lernen als Aufstiegsfortbildung beleuchtet werden.

2. Anerkennung von Lernergebnissen informellen Lernens

Es gibt wenige Analysen über karriererelevante Erfolgsfaktoren (Mayrhofer et al., 2002, S.401 und 409). Die wenigen empirischen Analysen, die es im deutschsprachigen Raum dazu gibt, zeigen, dass Qualifikation mit einem formalen Abschluss, neben Arbeitseinsatz und kooperativem Verhalten, für eine Karriere ausschlaggebend sind (Burchard, 2000, S.228). Unter einem formalen Abschluss wird ein offiziell anerkanntes Zertifikat einer Bildungsmaßnahme verstanden. Als gängige Beispiele aus der Praxis gelten das IHK-Abschlusszeugnis, der Meisterbrief oder die Diplom-, Master- oder Bachelorurkunde. Diese können in einem traditionell stark formalisierten Schulsystem erworben werden (Gnahn, 2007, S.18).

Die Anforderung, einen formalen Abschluss vorweisen zu können, kann sowohl bei einer externen als auch bei einer internen Stellenbesetzung eine Hürde für den Bewerber darstellen. Bei einer unternehmensinternen Bewerbung spielen formale Abschlüsse eine Rolle, da in einer Stellenbeschreibung Aufgaben und Tätigkeiten dieser Position beschrieben werden. Die zur Erfüllung der Aufgaben und Tätigkeiten notwendigen Voraussetzungen basieren auf einem formalen Abschluss (Becker, 2009, S.413). So darf als wahrscheinlich angenommen werden, dass beispielsweise ein Absolvent der kaufmännischen Berufsausbildung keine Stelle bekommt, für die das Unternehmen einen Hochschulabsolventen sucht.

Bei einer externen Stellenbesetzung konzentriert sich der erste Schritt des Auswahlverfahrens auf die Überprüfung der formalen Auswahlkriterien, wie beispielsweise Schul-, Hochschul- oder Berufsausbildung und/oder notwendige Berufserfahrung (Becker, 2009, S.443; Frank, 2003, S.173). Dies geschieht mit Hilfe des Lebenslaufs und der eingereichten Unterlagen über die formalen Abschlüsse. Eine Befragung der Universität Würzburg ergibt in diesem Zusammenhang folgendes Ergebnis: 86 % der befragten Unternehmen geben an, dass Abschlüsse, die formales Lernen zertifizieren, eine wichtige Rolle in der Auswahl neuer Mitarbeiter darstellen (Gillen, 2006, S.83; Knoll & Dotzel, 1996, S.348). Clement (2006) führt als Grund für diese Vorgehensweise die

Minimierung von Unsicherheit an: „Die spezifischen Unsicherheiten des Bildungs- und Arbeitsmarktes führen dazu, dass Zertifikate als Instrument einer mindestens partiellen Sicherheit eine hohe, teilweise durch Laufbahnregelungen formalisierte Bedeutung erlangt haben“ (S. 11). Schneeberger und Pentanovitch (2005) führen als weiteren Grund die Effizienz des Auswahlprozesses an: „Für die Unternehmen ist die Frage verlässlicher Information über formal oder non-formal erreichte Qualifikationen wichtig, um nicht langwierige und oft ergebnislose Screeningprozeduren abwickeln zu müssen“ (S. 4).⁸

Allerdings darf nicht übersehen werden, dass in Stellenanzeigen neben formalen Abschlüssen ebenfalls einschlägige Erfahrungen gefordert werden, wie eine beispielhafte Skizze in Abbildung 2 zeigt.

Junior Legal Counsel (w/m)

Für unseren Bereich Legal Affairs am Standort Baden-Baden suchen wir zum nächstmöglichen Zeitpunkt einen **Junior Legal Counsel (w/m)**.

In den letzten Jahren konnte erfolgreich eine Rechtsabteilung etabliert werden. Die rechtlichen Angelegenheiten der Gesellschaft national und international Legal Affairs soll nun weiter verstärkt werden.

Ihr Aufgabengebiet:

In dieser Position beraten und vertreten Sie unser Unternehmen sowohl im nationalen als auch im internationalen Kontext vor allem in den folgenden Tätigkeitsfeldern:

- allgemeines Vertragsrecht
- gewerblicher Rechtsschutz und Urheberrecht, insbesondere Markenrecht
- Arzneimittelrecht
- Projektarbeit

Ihr Profil:

- Mit mindestens befriedigenden Examina abgeschlossenes Studium als Volljurist / Volljuristin
- Idealerweise erste einschlägige Berufserfahrung
- **Interdisziplinäre Vernetzungsfähigkeit für vernetzte Zusammenhänge**
- Bereitschaft, sich auch in komplexe Rechtsfragen und neue Rechtsgebiete (vor allem im arzneimittelrechtlichen Umfeld) einzuarbeiten
- Sorgfältiger, selbstständiger und effizienter Arbeitsstil und versierter Umgang mit den gängigen MS Office-Anwendungen
- Gute kommunikative Fähigkeiten, inklusive verhandlungssichere Englischkenntnisse sowie Verhandlungsgeschick
- Ausgeprägte Teamfähigkeit und hohes Engagement

Wir bieten Ihnen ein verantwortungsvolles und gleichzeitig herausforderndes Aufgabengebiet, eine leistungsgerechte Vergütung sowie die Sozialleistungen eines fortschrittlichen und expandierenden Unternehmens. Die Einarbeitung von Berufsanfängern (w/m) ist uns wichtig, ebenso investieren wir in gezielte Weiterbildung.

Ihr Profil

- Abgeschlossenes Studium der Pädagogik, Wirtschaftspädagogik oder Psychologie
- Mehrjährige Berufserfahrung in der Führungs- und Fachkräfteentwicklung sowie bei der aktiven Gestaltung von Unternehmenskultur, vorzugsweise im technischen Umfeld
- Kommunikationsstarke, authentische Persönlichkeit mit Begeisterungsranigkeit und innovativen Ideen
- Sehr gute englische Sprachkenntnisse
- Professionelle, strukturierte Arbeitsweise gepaart mit hoher Leistungsmotivation und Umsetzungskompetenz

Ihre Qualifikation

- Ein herausragender akademischer Abschluss in Natur-, Ingenieur- und/oder Wirtschaftswissenschaften
- Mindestens vier Jahren Beraterfahrung in einer namhaften Managementberatung, idealerweise mit Beratungsschwerpunkten in der pharmazeutischen oder chemischen Industrie
- Mehrjährige Erfahrung in der Leitung von nationalen und internationalen funktionsübergreifenden Projekten
- Fundiertes Know-how in der Pharma-, Spezialchemie- und Life-Science-Industrie
- Exzellente analytische und kommunikative Fähigkeiten
- Umsetzungsorientierte und teamorientierte Denk- und Arbeitsweise mit Fokus auf eine langfristige und nachhaltige Geschäftsausrichtung
- Verhandlungssichere Deutsch- und Englischkenntnisse

Immer Geschäftsreisen und -funktionen

B. Strategie, Marketing, Vertrieb, Research & Development oder Portfolio Development. Als fachkompetente Ansprechperson beraten Sie das Management unseres Unternehmens auf allen Ebenen bis hin zur Geschäftsleitung. Außerdem begleiten Sie die Implementierung auf lokaler und internationaler Ebene und stellen sicher, dass die gesetzten Ziele erreicht werden. Um auf eine spätere Führungsaufgabe bei Merck oder einer unserer Tochtergesellschaften vorbereitet zu werden, arbeiten Sie eng mit operativen und strategischen Einheiten zusammen und geben

Abb. 2: Collage aus Stellenanzeigen

Quelle: Ausschnitte aus Stellenanzeigen, veröffentlicht bei www.stepstone.de [07.08.2012]

8 Non-formales Lernen und formales Lernen werden im Rahmen dieser Arbeit als formales Lernen zusammengefasst (vgl. Kapitel C.II).

Diese Erfahrungen können beispielsweise an Hand von Arbeitszeugnissen nachgewiesen werden. Da diese jedoch so formuliert sein müssen, dass dem Mitarbeiter keine Nachteile entstehen, ist ihre Aussagekraft gering. Die hohe Bedeutung formaler Abschlüsse ergibt sich somit bei näherem Hinsehen aus der nur mangelhaften Anerkennung des informellen Lernens (Barre & Dehnbostel, 2011, S. 111; Gillen, 2006, S. 82 f.; Münk, Schelten & Schmid, 2010, S. 7 und 13).

Auch wenn auf europäischer Ebene an Konzepten zur Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen gearbeitet wird, scheinen aus Praxissicht formale Abschlüsse bislang immer noch die verlässlichsten Informationen für die Besetzung von Stellen zu bieten, wodurch sich ihre hohe Bedeutung für eine Karriere erklären lässt. Die Rolle des informellen Lernens im Hinblick auf eine Karriere scheint ungeklärt bzw. unbeachtet, obwohl „die Bildung von Kompetenzen (...) erst im informellen tätigkeitsintegrierten Lernen“ (Knöchel, 2000, S. 92) erfolgt. Daher soll in dieser Arbeit die Anerkennung von Lernergebnissen informellen Lernens in Unternehmen beleuchtet werden.

3. Karriere in der informalen Organisation

Anknüpfend an die Beschreibung der zweiten Ebene wird im Zusammenhang mit dem Begriff Karriere festgestellt, dass für die Beschreibung einer Karriere in der Literatur häufig die formale Organisation als Kontext herangezogen wird. Unter einer formalen Organisation soll – in Vorgriff auf Kapitel C.II – die Struktur eines Unternehmens verstanden werden, die unabhängig von den beteiligten Personen, die Führungsstruktur und die Gruppenzugehörigkeit der Organisationsmitglieder regelt. So geht beispielsweise Neuberger (1994) in seinem Verständnis von Karriere von Positionen in der Aufbauorganisation aus, die mit Mitarbeitern besetzt werden: „Wenn man ermittelt hat, welche Positionen es in einer Organisation gibt, kann man diese Positionen in Anforderungsmerkmalen beschreiben. Für die Stellenbesetzung gilt dann, dass eine Person nur dann eine Stelle besetzen kann, wenn sie (die Person) die kritischen Anforderungen erfüllt.“ Auch Becker (2009) betrachtet Karriere in einem wissenschaftlichen Sinn als „die Abfolge objektiv wahrnehmbarer Positionen im Zeitablauf“ (S. 520). Bei Krämer (2006, S. 31) findet sich folgendes Verständnis: „Der Begriff ‚Karriere‘ (...) steht für Aufstieg in der Unternehmenshierarchie, dokumentiert über höheres Einkommen und Verleihung von Statussymbolen.“ Und Berthel und Becker (2010) schreiben zu ihrem Verständnis von Karriere: Sie kann verstanden werden als „jede beliebige Stellenfolge einer Person im innerbetrieblichen Stellengefüge“ (S. 452). Die einzelnen Bestandteile der Definitionen werden in Kapitel C.III genauer analysiert. Vorweggenommen werden

kann jedoch, dass allen Beschreibungen gemeinsam ist, dass eine Karriere eine Abfolge unterschiedlicher Positionen in der formalen Organisation darstellt.

Seit 1949 die Ergebnisse der sogenannten Hawthorne Studien, die in der Organisationstheorie in dem Human-Relation Ansatz aufgegangen sind, veröffentlicht wurden (Kieser & Walgenbach, 2010, S. 36 f.; Roethlisberger, 1949), ist bekannt, dass die sogenannte informale Organisation die formale Organisation komplementiert. Ein zentrales Ergebnis dieser Studien war, dass die Erfüllung der (vor allem sozialen) Bedürfnisse der Mitarbeiter einen großen Einfluss auf das Arbeitsergebnis und damit auf das Ergebnis der Organisation insgesamt hat. Unter einer informalen Organisation wird deshalb die Beschreibung der Strukturen verstanden, die die sozialen Bedürfnisse der Beteiligten durch eine Abhängigkeit der Beteiligten berücksichtigt.

Der Bedarf einer Berücksichtigung der informalen Organisation im Verständnis von Karriere ergibt sich aus den in der Ausgangssituation erwähnten technologischen und gesellschaftlichen Veränderungen, die Auswirkungen auf die Unternehmen haben. In der Literatur werden die neuen Organisationsformen unter unterschiedlichen Titeln diskutiert – z. B. „Postmoderne Organisation“ (Schreyögg & Koch, 1999a, S. 3 ff.) oder „Fraktales Unternehmen“ (Warnecke, 1995)⁹. Gemeinsam ist diesen Formen die Auflösung von „starren Organisationsgrenzen“. Daher soll in dieser Arbeit ein breites Organisationsverständnis, das neben der formalen Organisation auch die informale Organisation berücksichtigt, für das Verständnis einer Karriere beleuchtet werden. Der Bedarf einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Begriff der Karriere ergibt sich aus einer Veränderung des Verständnisses in der Literatur für objektiv wahrnehmbare Karrierepositionen. Grund hierfür sind die eingangs erwähnten gesellschaftlichen und technologischen Veränderungen: neue Managementkonzepte (z. B. Lean Management), die Veränderung der Arbeitswelt im Laufe der Zeit (z. B. durch technische Entwicklungen) oder gesellschaftliche Trends (z. B. demographischer Wandel): „Mit der größeren Dynamik und Komplexität der heutigen Arbeitswelt steigt gleichzeitig die Notwendigkeit, Mitarbeiter häufiger auf Stellen mit anderen (auch höheren) Anforderungen zu versetzen, ohne dass dies stets ‚Beförderung‘, d. h. ranghierarchischer Aufstieg im herkömmlichen Sinn, sein kann“ (Berthel & Becker, 2010, S. 452; vgl. Friedli, 2002, S. 1 f. und S. 33; vgl. Mayrhofer et al., 2002, S. 393; vgl. Rohrschneider, 2011, S. 92). Beispielsweise ergeben sich durch Lean

9 „Ein Fraktales Unternehmen besteht aus selbständig agierenden und in ihrer Zielausrichtung selbstständigen Einheiten – den Fraktalen. Ein weiterer wesentlicher Kernpunkt des Fraktalen Unternehmens ist, dass durch dynamische Organisationsstrukturen ein vitaler Organismus entsteht. Vitalität bezeichnet dabei die Fähigkeit des Unternehmens zum Wandel aus eigener Kraft (...)“ (Wernecke, 1985, S. 25).

Management flache Hierarchien, die die Anzahl von Führungspositionen innerhalb eines Unternehmens verringern. Eine Karriere, die nicht nur durch eine formale Führungsposition definiert wird, kann einen wichtigen Beitrag zur Personalerhaltung und zur Motivation der Mitarbeiter liefern (Friedli, 2002, S. 100).

4. Erkenntnisleitende Fragestellung und Ziel der Arbeit

Auf die vorangehende Beschreibung der drei Forschungslücken – erstens, das informelle Lernen als Aufstiegsfortbildung, zweitens die Anerkennung von Lernergebnissen informellen Lernens in einer Organisation und drittens die Karriere in der informalen Organisation – aufbauend, ist es Ziel, dieses Kapitels die erkenntnisleitende Fragestellung und Zielsetzungen für diese Arbeit zu formulieren. Zu diesem Zweck stellt Tabelle 1 eine Übersicht über den bisherigen Gedankengang dar. Auf der linken Seite der Tabelle werden die aus der Ausgangssituation (vgl. Kapitel A.I) geschilderten beiden Zugänge zu den gesellschaftlichen und technologischen Veränderungen dargestellt. Die beiden Spalten auf der rechten Seite der Tabelle ordnen den angeführten Veränderungen die drei Forschungsfokusse und die dazu gehörenden Forschungslücken (vgl. Kapitel A.II) zu.

Tab. 1: Herleitung der erkenntnisleitenden Fragestellung

Einfluss von gesellschaftlichen und technologischen Veränderungen auf Unternehmen	Zugang zu den Veränderungen auf zwei Ebenen (Ausgangssituation)			Forschungsfokus (eins bis drei)	Forschungslücke
	Zusammenhänge zwischen betrieblichem Lernen und Karriere in einem Unternehmen	an der Oberfläche	Arbeiten und Lernen	eins: informelles Lernen als Aufstiegsfortbildung	informelles Lernen im Kontext der Aufstiegsfortbildung und damit als Ansatzpunkt für Karriere
		Verbindung	Lernen und Organisation	zwei: Anerkennung von Lernergebnissen informellen Lernens	Bedeutung der unterschiedlichen Formen des betrieblichen Lernens für eine Karriere
		unter der Oberfläche	Organisation und Mitarbeiter	drei: Karriere in der informalen Organisation	breites Organisationsverständnis für Karriere, das die formale und die informale Organisation berücksichtigt

Quelle: Eigene Darstellung

Aufgrund der Komplexität der Ausgangssituation hat die vorliegende Arbeit nicht den Anspruch, die Forschungslücken in ihrer vollständigen Bandbreite zu bearbeiten. Die bisherigen Darstellungen bieten die folgenden drei Einschränk-

kungen hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes an, die für die Formulierung der erkenntnisleitenden Fragestellung angenommen werden sollen:

Erstens: Die Überlegung, wie Wettbewerbsvorteile in einem Unternehmen generiert werden können, führt zu der Einschränkung, dass die erkenntnisleitende Fragestellung aus der Perspektive eines Unternehmens untersucht wird. Es ist daher ausdrücklich kein Ziel, Zusammenhänge zwischen informellem Lernen und Karriere zu untersuchen, die über mehrere Unternehmensgrenzen hinweg stattfinden.

Zweitens: Wie in Kapitel C.II ausführlich dargestellt wird, ist die Arbeit in der Funktion der Personalentwicklung eines Unternehmens verankert. Ihre Hauptaufgaben sind die Organisation, Koordination und Steuerung des betrieblichen Lernens. Somit steht das betriebliche Lernen in einem Unternehmen im Forschungsfokus. Es ist daher nicht Ziel dieser Arbeit, das informelle Lernen in der Freizeit oder die zunehmende Entgrenzung von Lernorten (z. B. bei Kirchhöfer, 2000, S. 8) in den Forschungsfokus zu integrieren.

Drittens: Die Überlegung, wie Wettbewerbsvorteile in einem Unternehmen generiert werden können, legt nahe, dass sich die Arbeit auf eine am Gewinn orientierte, aus unternehmerischen Gesichtspunkten formulierte Fragestellung konzentriert. Dabei soll nicht ausgeschlossen werden, dass die Ergebnisse auf non-profit Unternehmen oder staatliche Institutionen übertragen werden können. Es ist jedoch nicht Ziel dieser Arbeit, das informelle Lernen in non-profit Unternehmen zu untersuchen.

Unter Einbeziehung der Ausgangssituation, der Darstellung der Forschungslücken und der Einschränkungen wird zur genaueren Untersuchung der Zusammenhänge die erkenntnisleitende Fragestellung der vorliegenden Arbeit wie folgt definiert:

Welchen Einfluss hat informelles Lernen auf innerbetriebliche Karrieren?

Das Ziel der Arbeit ist es, mit der Bearbeitung der erkenntnisleitenden Fragestellung einen Beitrag zur aktuellen Diskussion rund um das informelle Lernen in einer Organisation und zu seiner Theoriebildung zu leisten.

Um dies zu erreichen, verfolgt die Arbeit drei Unterziele:

Erstens: Theoretisches Ziel

Es soll ein theoriebasierter konzeptioneller Bezugsrahmen (zu seiner Gestaltung vgl. Kapitel B.II) über den Einfluss des informellen Lernens auf eine Karriere in einem Unternehmen im Kontext der formalen und informalen Organisation entwickelt werden.

Zweitens: Empirisches Ziel

Der auf Theorie basierende Bezugsrahmen soll durch eine qualitativ gelagerte Empirie weiterentwickelt werden. Diese Weiterentwicklung besteht aus Bestätigung, Ergänzung und Präzisierung oder Widerlegung der Zusammenhänge, die im Rahmen der Erfüllung des theoretischen Ziels identifiziert wurden.

Drittens: Praxisorientiertes Ziel

Für die praktische Umsetzung der Ergebnisse sollen Handlungsempfehlungen zur systematischeren Förderung und Anerkennung des informellen Lernens im Sinne einer Aufstiegsqualifizierung in Form eines Leitfadens zur Verfügung gestellt werden. Zielgruppe dieses Ziels sind Praktiker aus den Bereichen Personal- und Organisationsentwicklung.

Damit ist die Arbeit sowohl für die Wissenschaft als auch für die Praxis von Nutzen:

- *Wissenschaft der Wirtschaftspädagogik*

Aufgrund der technologischen und gesellschaftlichen Veränderungen haben sich die Rahmenbedingungen für wirtschaftspädagogisches Handeln verändert und ihren Gegenstandsbereich erweitert. Die vorliegende Arbeit greift diese Erweiterung auf und hat den Anspruch, einen Beitrag zur Diskussion rund um das informelle Lernen und seiner Wirkung in Unternehmen zu leisten.

- *Praxis der Unternehmen*

Das Verständnis von Karriere verändert sich von den klassischen hierarchischen Aufstiegsmodellen zu Modellen, die die Anerkennung des Mitarbeiters und seinem unternehmerischen Beitrag an anderen Merkmalen als an der hierarchischen Position festmachen. Praktiker der Personalentwicklung erhalten in dieser Arbeit Ansatzpunkte für die Gestaltung von Zusammenhängen zwischen informellem Lernen und Karriere, um damit ihren Beitrag zur Generierung von Wettbewerbsvorteilen professioneller zu leisten.

B. Forschungsdesign

Anknüpfend an die Darstellung der Ausgangssituation, der Forschungslücken und der Entwicklung der erkenntnisleitenden Fragestellung ist das Ziel des Teils B eine Vorstellung des Forschungsdesigns. Dazu wird im ersten Kapitel der Forschungsprozess wissenschaftlich verankert (I). Das zweite Kapitel bietet einen Überblick über den Aufbau der Arbeit (II).

I. Verankerung des Forschungsprozesses

Nach Kant (1786) ist Wissenschaft „eine jede Lehre, wenn sie ein System, d. h. ein nach Prinzipien geordnetes Ganzes der Erkenntnis sein soll.“ In anderen Worten bedeutet wissenschaftliches Arbeiten ein systematisches und methodisches Vorgehen. Grundsätzlich gilt, dass Erkenntnisse und Theorien – als Produkte des wissenschaftlichen Arbeitens – subjektabhängig sind (Euler, 1997, S. 211), da die individuelle wissenschaftliche Position das Arbeiten leitet und Einfluss auf die Vorgehensweise ausübt. Für die Sicherstellung der Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse dieser Arbeit soll daher in diesem Kapitel, das sich insgesamt in drei Abschnitte gliedert, die wissenschaftliche Position und das Wissenschaftsverständnis offengelegt werden. Im ersten Abschnitt wird die Arbeit in der wissenschaftlichen Disziplin der Wirtschaftspädagogik verankert (1). Die Erklärung des wissenschaftstheoretischen Grundverständnisses ist Inhalt des zweiten Abschnitts (2). Im letzten Abschnitt wird, daraus abgeleitet, das methodische Vorgehen erläutert (3).

1. Wirtschaftspädagogik als Bezugsdisziplin

Dieser Abschnitt hat das Ziel, die vorliegende Arbeit in der Wirtschaftspädagogik als Bezugsdisziplin aus wissenschaftlicher Perspektive zu verankern. Unter einer Disziplin soll in diesem Zusammenhang ein abgegrenztes Fach- bzw. Tätigkeitsgebiet verstanden werden (Sloane, Twardy & Buschfeld, 2004, S. 46).

Eine Verankerung der erkenntnisleitenden Fragestellung in der Bezugsdisziplin der Wirtschaftspädagogik würde sich rechtfertigen, wenn der Wirklichkeitsausschnitt, der zu untersuchen ist, in der Wirtschaftspädagogik angesiedelt ist (Schurer, 2000, S. 1; Sloane, Twardy & Buschfeld, 2004, S. 45). Denn die „Ausgangsposition von Wissenschaft ist die Beschreibung einer Wirklichkeit, die nach Erklärung und Hilfen zu ihrer Gestaltung ruft. Zu diesem Zweck zielt Wissenschaft auf Theorie und mit dieser auf einen spezifischen Beitrag zur Gestaltung der nämlichen Wirklichkeit“ (Schurer, 2000, S. 1). Unter einem Wirklichkeitsausschnitt sollen in diesem Zusammenhang der Objektbereich, d. h. der „Ausschnitt der Realität, den die Mitglieder der Disziplin beobachten“ (Reinisch, 2009, S. 7), und sein organisatorischer Bezug verstanden werden. Daher werden im Folgenden zur Rechtfertigung der Verankerung dieser Arbeit in der Bezugsdisziplin der Wirtschaftspädagogik der Objektbereich und der organisatorische Bezug der Arbeit und der Bezugsdisziplin zueinander in Beziehung gesetzt.

Der Objektbereich dieser Arbeit ergibt sich aus der erkenntnisleitenden Fragestellung, die das informelle Lernen in den Fokus des Forschungsvorgehens stellt.

Den ersten Hinweis auf den Objektbereich der Wirtschaftspädagogik erhält man bereits mit dem Namen. Nach Huisinga und Lisop (1999) ist die Bezeichnung „Wirtschaftspädagogik“ sehr umfassend: „Sie schließt – sprachlogisch besehen – den Berufs-, Arbeits- und Betriebsaspekt ein“ (S. 102).

Historisch gesehen fand die erste, aber in der wissenschaftlichen Diskussion wenig beachtete Erwähnung der Wirtschaftspädagogik durch Theodor Franke im Jahr 1903 mit seiner Schrift „Grundzüge der deutschen Wirtschaftspädagogik“ statt (Czycholl, 2000, S. 142; Zabeck, 2009, S. 637 f.). Nach Franke (1903) besteht die Aufgabe der Wirtschaftspädagogik darin, „das Wechselverhältnis zwischen Bildungs- und Schulwesen einerseits und Wirtschaftsleben andererseits genau zu erforschen und darzulegen und die daraus sich ergebenden Bildungspflichten ichheitlicher und volkheitlicher Natur abzuleiten, sowie diese in Einklang zu bringen mit den Anforderungen, die die anderen erzieherischen Grundsätze und Systeme stellen“ (S. 52). Damit war Franke seiner Zeit weit voraus, da er den Objektbereich der Disziplin der heutigen sehr ähnlich definiert (Bank, 2009, S. 5; Zabeck, 2009, S. 637).

Die Entwicklung der Wirtschaftspädagogik als Disziplin beginnt um die Wende zum 20. Jahrhundert mit der Gründung von Handelshochschulen z. B. in Leipzig 1898 oder Köln 1901 (Sloane, Twardy & Buschfeld, 2004, S. 49; Kaiser, 2006, S. 485; für Kaufmännische Schulen siehe Zabeck, 2009, S. 369 ff.). Während sie sich zu Beginn auf die Befriedigung des Bedarfs an Lehrern für kaufmännische Fortbildungsschulen fokussiert hat, ist ihr heutiger Objektbereich breit gefächert. Mit der inhaltlichen Breite geht die Schwierigkeit der Abgrenzung und Definition des Objektbereichs der Wirtschaftspädagogik einher: „Die Menge der offenen Fragen, die die Wirtschaftspädagogik gegenwärtig bewegt, ist im Laufe der Jahre eher größer geworden“ (Jongebloed, 2000, S. 61; vgl. Dittmar, 2001, S. 26 ff.; vgl. Diettrich & Gillen, 2005, S. 1; vgl. Schurer, 2000, S. VI; vgl. Sloane, Twardy & Buschfeld, 2004, S. 45 ff.). Nach Sloane (2001) vertritt die Disziplin der Wirtschaftspädagogik „(...) Anliegen, die außerhalb einer traditionellen Vorstellung von Erziehungswissenschaft angesiedelt sind. Dies betrifft v. a. die wirtschaftspädagogische Auseinandersetzung um Beruf, Arbeit und Erwerbstätigkeit, und zwar sowohl in Hinblick auf die Entwicklung des Menschen als auch in Hinblick auf die Entwicklung des sozio-ökonomischen Systems. Somit betrachtet die Wirtschaftspädagogik auch nicht die Beziehung zwischen Mensch und Gesellschaft unter dem ausschließlichen Blick der Förderung des Menschen im sozialen System, einschließlich eines ggf. notwendigen kompensatorischen Vorgehens, weil der Educandus subjektiv

und/oder objektiv Schwierigkeiten hat oder in seiner Entwicklung gefährdet ist. Vielmehr sehen Wirtschaftspädagogen sozialökonomisches System und Individuum in einem sich wechselnden Ziel-Mittel-Verhältnis zueinander“ (S. 6). Schurer (2000) beantwortet die Frage „Für was und zu welchem Ende studiert man Wirtschaftspädagogik?“ mit den Worten: „Das spezifische Erfahrungsobjekt der Wirtschaftspädagogik (...) ist der Beruf, genauer der Wirtschaftsberuf“ (S. 27). Zusätzlich lösen sich mit Blick auf den Objektbereich der Wirtschaftspädagogik die Grenzen zwischen kaufmännischer und technischer Betrachtung auf: „(...) im Übrigen indiziert die nunmehrige enge terminologische Verknüpfung, zumindest in der forschenden Disziplin (...) offensichtlich eine zunehmende (...) Aufhebung der traditionellen systematischen Unterscheidung von kaufmännisch orientierter Wirtschaftspädagogik und gewerblich-technisch orientierter Berufspädagogik“ (Schurer, 2000, S. 9). Nach Dittmar (2001) betrachtet die Disziplin Wirtschaftspädagogik „unter vielfältigen Fragestellungen und Perspektiven heraus Themen, die alle im Bereich von Wirtschaft und Erziehung angesiedelt sind. Hierbei handelt es sich nicht nur um Untersuchungen, welche sich auf die Handelslehrausbildung und die Berufsausbildung beschränken. (...) Bedeutung erlangt die Befähigung zum Handeln in wirtschaftlichen Kontexten“ (S. 29). Während sich Schurer (2000) und Dittmar (2001) knapper ausdrücken als Sloane (2001) ist ihnen ein aktueller, breiter Objektbereich der Disziplin gemeinsam. Diese beschreibt Reinisch (2009) mit den Worten „facettenreiche berufliche Bildung in Vergangenheit und Gegenwart“ (S. 8).

Im Folgenden soll der organisatorische Bezug der Arbeit dargestellt werden: Der organisatorische Bezug ergibt sich ebenfalls aus der erkenntnisleitenden Fragestellung. In dieser wird als Kontext des Objektbereichs eine Organisation angegeben („... *innerbetrieblich* ...“). Für die Wirtschaftspädagogik kommen nach oben genannten Aussagen als organisatorischer Bezug neben Schulen auch Unternehmen oder sonstige Träger in Frage (z. B. Kammern, Volkshochschulen oder Verbände).

Die Gegenüberstellung des Objektbereichs der Wirtschaftspädagogik und seines organisatorischen Bezugs mit dem der vorliegenden Arbeit (Tabelle 2) zeigt hinsichtlich des Objektbereichs keine Einigkeit. Analog stellt Reinisch (2009) fest: „Insgesamt ist zu konstatieren, dass hinsichtlich des Objektbereichs und des „pädagogischen Weltbildes“ innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Unsicherheiten und unterschiedliche, jedoch nur selten diskutierte Meinungen herrschen“ (S. 9). Obwohl es in der Literatur keine Einigkeit hinsichtlich des Objektbereichs der Wirtschaftspädagogik gibt, liegt die Annahme nahe, dass das informelle Lernen im innerbetrieblichen Kontext zum Objektbereich der Wirtschaftspädagogik gehört. Die Logik hinter dieser Annahme lautet wie

folgt: 70 % aller menschlichen Lernprozesse finden außerhalb von Bildungsinstituten statt (Dohmen, 2001, S. 7). Auf dieser Basis wird vermutet, dass ein großer Teil der Lernprozesse des beruflichen Lebens auch auf informellem Weg stattfindet. Wenn nun z. B. nach Schurer (2000) der Wirtschaftsberuf den Objektbereich der Wirtschaftspädagogik darstellt, kann daraus geschlussfolgert werden, dass auch das informelle Lernen im unternehmensinternen Kontext zum Objektbereich der Wirtschaftspädagogik gehört.

Tab. 2: Objektbereich der Wirtschaftspädagogik

Wirtschaftspädagogik als Bezugsdisziplin			vorliegende Arbeit	
Name	Objektbereich	Organisatorischer Bezug	Objektbereich	Organisatorischer Bezug
Franke (1903)	Wechselverhältnis zwischen Bildungs- und Schulwesen und Wirtschaftsleben	Schulen Unternehmen sonstige Träger	informelles Lernen als Fokus	Unternehmen
Huisnga & Lisop (1999)	Berufs-, Arbeits- und Betriebsaspekte			
Sloane (2001)	Verhältnis zwischen Individuum und sozialökonomischem System			
Schurer (2000)	Wirtschaftsberuf			
Dittmar (2001)	Themen, die im Bereich von Wirtschaft und Erziehung angesiedelt sind mit dem Ziel der Befähigung zum Handeln in wirtschaftlichen Situationen			
Reinisch (2009)	facettenreiche berufliche Bildung in Vergangenheit und Gegenwart			

Quelle: Eigene Darstellung

Zur (finalen) Beantwortung der Frage, ob das informelle Lernen im innerbetrieblichen Kontext in den Objektbereich der Bezugsdisziplin der Wirtschaftspädagogik fällt, kann ein Blick auf die universitären Lehrstühle zur Wirtschaftspädagogik hilfreich sein: Wenn das informelle Lernen im innerbetrieblichen Kontext dort als ein Handlungsfeld begriffen wird, wäre es logisch daraus zu schließen, dass auch der Objektbereich mit seinem organisatorischen Bezug der vorliegenden Arbeit seine wissenschaftliche Verankerung in der Bezugsdisziplin der Wirtschaftspädagogik hat. Eine Internetrecherche zum Lehrangebot der Lehrstühle für Wirtschaftspädagogik ergibt, dass das informelle Lernen im innerbetrieblichen Kontext durchaus als Handlungsfeld aufgefasst wird. Abbildung 3 präsentiert hierzu exemplarisch einen Ausschnitt aus dem Lehrangebot des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Wie in Teil D dieser Arbeit erör-

tert wird, ist die Potenzialanalyse in Unternehmen eine bewährte Methode zur Anerkennung von Kompetenz.

4. Themenbereiche des Seminars	
1	Einführung
1.1	<i>Organisatorisches und Themenvergabe</i> (17.04.; 15.00 – 16.30 Uhr)
1.2	<i>Begrifflichkeiten und Praxis von Bildungscontrolling und -evaluation</i> (Stender, 16.5.; 15.00 – 16.30 Uhr)
2	Bedarfscontrolling: Qualifikationspotenziale und Weiterbildungsbedarfe entdecken – Instrumente und Ansätze
2.1	<i>Zur Einordnung in das Bildungscontrolling: Modelle des Bildungscontrollings</i> (Doppelpräsentation: Kreislauf- und Ebenenansätze; 15.5., 16.45 – 18.15)
2.2	<i>Mitarbeitergespräche als Instrument der Bedarfs- und Potenzialanalyse</i> a) Doppelpräsentation 1: Arten von Mitarbeitergesprächen, Aufbau und Ablauf, Bedarfs- und Potenzialanalysegespräche (5.6.; 15.00 – 16.30 Uhr) b) Doppelpräsentation 2: Gesprächsstile, Lenkungstechniken, Probleme bei Mitarbeitergesprächen (5.6.; <u>16.45 – 18.15 Uhr</u>)
2.3	<i>Assessment- und Orientierungs-Center als Instrumente der Potenzialanalyse</i> (Doppelpräsentation: Einordnung in die Instrumente der Potenzialanalyse, AC als Instrument der PE: Konzepte und Probleme; 12.6.; <u>15.00 – 16.30</u>)
2.4	<i>Coaching als Instrument der Potenzialentdeckung und -förderung</i> (Gastvortrag: Ziele, Vorgehensweise, Probleme; Dr. Stefan Iskan, Deutsche Bahn AG; 19.06.; 15.00 – 16.30 Uhr) Achtung! Dieser Termin wird evt. noch verschoben! (Hinweis: Evt. ist dieses Thema auch als Doppelpräsentation zu vergeben).

Abb. 3: Ausschnitt des Informationsblatts zum Lehrangebot „Bildungscontrolling“ Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Quelle: <http://www.wipaed.wiso.uni-erlangen.de/studium/lehrveranstaltungen?lang=de>
[24.08.2013]

Auch im Rahmen des Internetauftritts der Friedrich-Schiller-Universität in Jena wird festgehalten, dass das Lernen in non-formalen Kontexten, moderne betriebliche Lern- und Arbeitsformen, Erfassung informellen Lernens oder lernförderliche Arbeitsgestaltung Bestandteile des wirtschaftspädagogischen Studiums darstellen (vgl. Abbildung 4). Ebenso verankert beispielsweise die Georg-August-Universität Göttingen in ihren Lehrangeboten das informelle Lernen im Rahmen des betrieblichen Lernens.

Bachelor (B. Sc.) Studienprofil Wirtschaftspädagogik I & II

nach oben

Bachelor (B. Sc.) Studienprofil Wirtschaftspädagogik I & II									
Modul	Modulnummer	Modulteil	Art	SWS	Leistung	LP	WS 12/13	SS 13	WS 13/14
Basismodul Betriebspädagogik	BW33.3	Genese, rechtliche, curriculare und didaktisch-methodische Grundlagen betrieblicher Berufsbildung, Lernen in non-formellen Kontexten	Vorlesung	2	Klausur (45 Minuten)	4		X	
		Aufbau, Strukturen, rechtliche Grundlagen und aktuelle Probleme des Systems der Berufsbildung in Deutschland	Übung	2	Klausur (45 Minuten)			X	
Basismodul Berufliche Weiterbildung	BW33.4	Aktuelle Fragestellungen der Betriebspädagogik, z. B. moderne betriebliche Lern- und Arbeitsformen, Erfassung informellen Lernens und Kompetenzanalysen, lernförderliche Arbeitsgestaltung und Lernnetzwerke als neue Organisationsform betrieblichen und überbetrieblichen Lernens	Übung	2	Präsentation oder äquivalente Prüfungsleistung	2		X	

Abb. 4: Bezugsdisziplin Wirtschaftspädagogik: Auszug aus dem Studienprofil „Wirtschaftspädagogik“ der Friedrich-Schiller-Universität, JenaQuelle: <http://www.wipaed.uni-jena.de/Studium+-+Lehre/Lehrveranstaltungen+und+Langfristplanung.html> [03.08.2013]

Daraus lässt sich schließen, dass die Wirtschaftspädagogik die Bezugsdisziplin der vorliegenden Arbeit darstellt und die Arbeit dort ihre wissenschaftliche Verankerung erhält.

2. Metawissenschaftliche Position

Ziel der Arbeit ist es, einen Beitrag zur Theoriebildung über den Einfluss des informellen Lernens auf eine Karriere in einem Unternehmen im Kontext der formalen und informalen Organisation zu leisten. Die Zielerreichung wird zum einen durch die Einstellung zur Praxis bzw. zu dem Verhältnis zwischen Theorie und Praxis (a) und zum anderen durch die wissenschaftstheoretische Position (b) gesteuert. Diese sollen im Folgenden daher offen gelegt werden.

a. Verhältnis zwischen Theorie und Praxis

Die Bearbeitung der erkenntnisleitenden Fragestellung bettet sich in das Verständnis der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation nach Euler (1997) ein. Dies bedeutet, dass davon ausgegangen wird, dass sich Praxis und Wissenschaft gegenseitig beeinflussen und voneinander profitieren können: „(...) die Bildung und Überprüfung wissenschaftlicher Theorien und die begleitend-beratende Unterstützung der Theorieanwendung [sind] eng miteinander verbunden“ (Euler, 1997, S.238). Das gegenseitige Profitieren führt zu einem „Positivsummenspiel mit einem Gewinn für beide Seiten“ (Euler, 1997, S.239f.). Zwischen Wissenschaft und Praxis ergeben sich in diesem Rahmen zwei Schnittstellen:

Die Wissenschaft bietet der Praxis Lösungsvorschläge

Eine Theorie kann als ein Werkzeug interpretiert werden, das für die Lösung von Problemen aus der Praxis eingesetzt wird (Euler, 1997, S.119; Euler & Hahn, 2004, S.41). Die Aufgabe der Wissenschaft hierbei ist es, eine Brücke zwischen Theoriebildung und Theorieanwendung zu schlagen (Euler, 1997, S.239). Der Erfolg einer Theorie (und damit auch die Brücke) zeigt sich durch ihre Anwendbarkeit und Praxistauglichkeit (Euler, 1997, S.236): „Sie [= die wissenschaftlichen Theorien] stehen in Konkurrenz zu anderen Interpretationsangeboten, d.h. die für das praktische Handeln letztendlich maßgeblichen Theorien werden nicht durch 'wissenschaftliche Experten' bestimmt, sondern durch die Entscheidung des Praktikers über die Brauchbarkeit der jeweils vorliegenden (wissenschaftlichen und anderen) Interpretationsangebote“ (Euler, 1997, S.235).

Diesem Anspruch wird die Arbeit durch ihre Veröffentlichung und durch eine Vorstellung der Ergebnisse für die Praxispartner (vgl. Teil E) gerecht.

Die Praxis gibt der Wissenschaft Probleme

Eine Theorie als Ergebnis der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung soll eine „sprachlich artikulierte Konstruktion eines Praxisausschnitts“ (Euler, 1997, S. 221; Euler & Hahn, 2004, S. 42) darstellen. Der Impuls für ein wissenschaftliches Forschungsvorhaben stammt in diesem Fall aus der Praxis: „(...) und es wird u. a. für die Forschungsarbeit (...) gefordert, dass die Praxis die Probleme selbst definiert, (...)“ (Sloane, 1992, S. 83). Eine Alternative besteht darin, dass die Wissenschaft die Praxis beobachtet und sich über ein „Phänomen“ wundert oder ein Problem wahrnimmt: „Die Naturwissenschaften und die Sozialwissenschaften gehen immer von Problemen aus; davon, dass etwas unsere Verwunderung erregt, wie die griechischen Philosophen sagen“ (Popper, 2001, S. 15).

Dieser Weg wurde im Vorfeld des Verfassens der vorliegenden Arbeit gegangen. Durch die beruflich bedingte Beschäftigung mit den Themen Karriere und Lernen in der Abteilung Personalentwicklung einer Organisation und der daran anknüpfenden literaturbasierten Recherche nach dem Konstrukt des informellen Lernens zeigte sich, dass es hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen informellem Lernen und unternehmensinternen Karriere Forschungs- und Entwicklungsbedarf gibt. Dieser wurde für die Arbeit aufgenommen und wissenschaftlich bearbeitet.

Die Relevanz der Einbettung der Gedanken in das Verständnis der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation zeigt sich beispielsweise weiter oben bei der Formulierung des Ziels für diese Arbeit da neben dem wissenschaftlich-orientierten das praxisorientierte Ziel gesetzt wurde, Handlungsempfehlungen zu formulieren. Weiter führt diese Grundhaltung dazu, dass bereits im theoretischen Teil der Arbeit für einen Blick in die Praxis Ausschnitte aus den Interviews (= Vorgriff auf die Empirie) integriert werden, um die wissenschaftliche Position der praktischen Position gegenüberzustellen. Dadurch können Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkannt und bearbeitet werden.

b. Wissenschaftstheoretische Position

Die im Rahmen dieser Dissertation vertretene wissenschaftstheoretische Position entspricht einer geisteswissenschaftlichen Grundeinstellung. Im Gegensatz

zu den empirisch-analytischen Wissenschaften¹⁰ wird hier die Theoriebildung, analog der Theorieüberprüfung, als gleichwertiger Bestandteil der Wissenschaft gesehen (Euler, 1997, S. 245 f.). Um diesem Anspruch gerecht werden zu können, werden bei der Theoriebildung methodische Regeln eingehalten, die sich aus den Ansätzen der qualitativen Sozialforschung ergeben (Euler, 1997, S. 247) und deren Darstellung und Bearbeitung Bestandteil von Teil E dieser Arbeit sind. Diesem Teil vorgreifend soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass als Quellen für die Erkenntnisse über den Einfluss des informellen Lernens auf eine Karriere die beiden folgenden genannt werden können (Euler, 1997, S. 265 f.).

- Die erste Erkenntnisquelle besteht im (Nach)Denken über Erfahrungen, die in Form von Texten vermittelt werden. Die dafür in Frage kommenden Texte zeigen sich in drei grundlegenden Formen: wissenschaftliche Theorien, Dokumente aus der Praxis und Texte, die aus der Kommunikation zwischen Wissenschaftlern und Praktikern entstanden sind.
- Die zweite Erkenntnisquelle besteht aus unmittelbaren Erfahrungen. Dabei wird das Praxisfeld aufgesucht, um die Lebenswelt der dort Handelnden zu explorieren und zu rekonstruieren bzw. zu interpretieren.

In der vorliegenden Arbeit werden beide Erkenntnisquellen verwendet. Texte finden in der theoretischen Exploration (vgl. Teile C und D) ihre Anwendung. Dazu ergänzend wird in der empirischen Exploration (vgl. Teil E) das Praxisfeld aufgesucht. Die Nutzung dieser Erkenntnisquellen folgt dem Gedanken der Hermeneutik. Unter Hermeneutik „sind alle Bemühungen zu verstehen, Grundlagen wissenschaftlicher Interpretation zur Auslegung von Texten zu erarbeiten. (...) Texte, wie alles vom Menschen Hervorgebrachte, sind immer mit subjektiven Bedeutungen, mit Sinn verbunden; eine Analyse der nur äußerlichen Charakteristika führt nicht weiter, wenn man nicht diesen subjektiven Sinn interpretativ herauskristallisieren kann“ (Mayring, 2002, S. 13 f.).

Ziel ist demnach das Verstehen von Sinnzusammenhängen (Danner, 2006, S. 37 ff.). Dies grenzt die empirisch-analytischen Wissenschaften, deren Ziel das „Erklären“ ist, von den Geisteswissenschaften ab: „Die Natur erklären wir, den Geist/das Seelenleben verstehen wir“ (Dilthey, 1924, S. 144; vgl. Kunzmann, Burkard & Wiedmann, 1996, S. 181; vgl. Danner, 2006, S. 38).

¹⁰ Im Rahmen des empirisch-analytischen Wissenschaftsverständnisses gehört die Theoriebildung zum vorwissenschaftlichen Bereich. Nach Popper (1969) können sie bezeichnet werden als „oft phantastisch, kühne Antizipationen der Wissenschaft“ (S. 223).

Das Grundverfahren, das zum „Verstehen“ führt, ist der so genannte hermeneutische Zirkel. Er besteht aus zwei voneinander abhängigen, gedanklichen Zirkelbewegungen, wie sie in Abbildung 5 dargestellt sind.

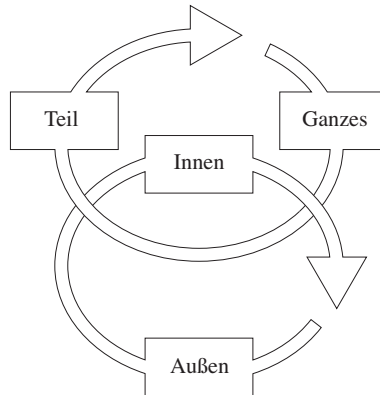


Abb. 5: Hermeneutischer Zirkel

Quelle: Siegl (2007) S. 18.

Die erste Zirkelbewegung bewegt sich zwischen den Polen „Teil“ und „Ganzes“ und setzt einen Teil eines Textes (z. B. einen einzelnen Satz) in Zusammenhang mit dem ganzen Text: „Die einzelne Aussage und ihre sprachlichen Elemente werden im Gang der Untersuchung immer wieder im Zusammenhang größerer Aussagenzusammenhänge ausgelegt“ (Klafki, 1971, S. 150). Der zweite Zirkel bewegt sich zwischen den Polen „Innen“ und „Außen“ und knüpft an der Vorstellung an, dass „dasjenige, was verstanden werden soll, schon irgendwie vorweg verstanden sein [muss]“ (Danner, 2006, S. 63). Das Vorverständnis (= „Innen“), das an den neuen Erkenntnissen gewonnen wird, ergibt sich aus den im Vorfeld gemachten Erfahrungen und bereits erlerntem Wissen und muss mit Hilfe der neugewonnenen Erfahrungen und Wissen (= „Außen“) weiterentwickelt werden: „Wer verstehen will, wird sich von vornherein nicht der Zufälligkeit der eigenen Vormeinung überlassen dürfen (...). [Derjenige, der verstehen will, muss für den Kontext empfänglich sein.] Solche Empfänglichkeit setzt aber weder sachliche ‚Neutralität‘ noch gar Selbstauslöschung voraus, sondern schließt die abhebende Aneignung der eigenen Vormeinungen und Vorurteile ein. Es gilt, der eigenen Voreingenommenheit innewohnend, damit sich der Text selbst in seiner Andersheit darstellt und damit in die Möglichkeit kommt, seine sachliche Wahrheit gegen die eigene Vormeinung auszuspielen“ (Gadamer, 1960, S. 253 f.).

Beispielsweise wurden im Rahmen der inhaltlichen Bearbeitung der erkenntnisleitenden Fragestellung in einem ersten Schritt nur die Variablen informelles Lernen und Karriere untersucht. Je mehr Erfahrungen und Wissen zu den beiden Variablen vorlagen, desto deutlicher wurde der Bedarf an einer Integration der Variablen Organisation in den Forschungsfokus, obwohl dies zu Beginn der Arbeit nicht geplant war. Die offene Suchhaltung und die gedankliche Spirale haben zu einer Änderung des Plans und zur Analyse von drei (anstelle von zwei) Variablen und ihrer Zusammenhänge geführt.

Zurück zur Darstellung der Zirkelbewegungen: Die beiden Zirkelbewegungen finden gedanklich mehrmals, und nicht, wie in Abbildung 5 vereinfacht skizziert, einmalig statt. Das Wort Spirale (anstelle von Zirkel) träge die Bewegung daher eher, allerdings hat sich die Verwendung des Wortes Zirkel eingebürgert. In der Lehre der Hermeneutik gibt es keine Aussage darüber, wann in der Anwendung die finale Interpretation gefunden ist.

Die Relevanz der geisteswissenschaftlichen Grundhaltung im Allgemeinen und des hermeneutischen Zirkels im Besonderen ist für das methodische Vorgehen zur Gestaltung eines theoretischen Bezugsrahmens handlungsleitend, das Bestandteil des folgenden Kapitels ist.

3. Aufbau des theoretischen Bezugsrahmens

Für eine Ordnung der Erkenntnisse aus den Quellen, die für die Theoriebildung herangezogen werden können, wird in den Teilen C, D und E ein theoretischer Bezugsrahmen gestaltet. Ein theoretischer Bezugsrahmen gleicht einem „Kris-tallisationspunkt“ (Euler, 1997, S. 253), da in ihm Vorverständnisse, Annahmen, Interpretationen und Fragen im Hinblick auf das Untersuchungsfeld erfasst und generiert und unterschiedliche Perspektiven über ein generelles Phänomen der Realität in einen Zusammenhang gebracht werden (Euler, 1997, S. 253; Wolf, 2005, S. 30). Nach Kubicek (1977, S. 17) beschreibt ein Bezugsrahmen eine theoriegeleitete Perspektive auf ein praktisches Problem und bietet damit eine „Orientierungshilfe für praktische Probleme“ (Kubicek, 1977, S. 18). Im Rahmen dieser Arbeit bietet er eine Darstellungsform für das Vorverständnis, welches den Startpunkt für den hermeneutischen Zirkel repräsentiert, und unterstützt und leitet (bzw. führt und begleitet) die Theoriebildung.

Für die Gestaltung eines theoretischen Bezugsrahmens bedarf es Regeln sowohl für die graphische (a) als auch für die inhaltliche Darstellung (b).

a. Regeln für die graphische Darstellung

Ein theoretischer Bezugsrahmen bildet „eine graphische Wiedergabe bzw. Anordnung von mehreren theoretischen Konstrukten oder Variablen bzw. den sie umschreibende Begriffen“ (Wolf, 2005, S. 30; vgl. Kubicek, 1977, S. 17) ab. Dabei besteht die graphische Darstellung grundsätzlich aus drei Variablen, zwischen denen inhaltliche Zusammenhänge und Abhängigkeiten bestehen (Wolf, 2005, S. 30). Die drei Variablen lauten:

- Gestaltungsvariable: Sie ist im Fokus des Forschungsvorhabens und kann grundsätzlich beeinflusst werden.
- Kontextvariable: Sie repräsentiert den Einflussfaktor bzw. die Einflussfaktoren auf das zu untersuchende Erkenntnisgebiet.
- Erfolgsvariable: Sie wird durch die Gestaltungsvariable und durch das Zusammenspiel zwischen Kontext- und Gestaltungsvariable beeinflusst.

In der graphischen Darstellung werden die Variablen durch Kästchen dargestellt. Die Zusammenhänge und Abhängigkeiten zwischen den Variablen werden durch Pfeile oder Kanten zwischen den Kästchen verbildlicht (Kubicek, 1977, S. 18; Wolf, 2005, S. 30).

Die Zuordnung der drei Variablen zu den drei Kernbegriffen dieser Arbeit (Organisation, informelles Lernen und Karriere) basiert auf folgenden Überlegungen:

In der vorliegenden Arbeit repräsentiert das informelle Lernen die *Gestaltungsvariable*. Die eindeutige Rollenverteilung der Gestaltungs- und der Kontextvariable kann kritisch diskutiert werden (Wolf, 2005, S. 30). Entscheidendes Kriterium für die Zuordnung ist die Möglichkeit der Beeinflussung der jeweiligen Variablen durch den Handelnden: Besteht ein Einfluss, ist die Variable den Gestaltungsvariablen zuzuordnen. Besteht kein Einfluss, dann ist die Variable den Kontextvariablen zuzuordnen (Wolf, 2005, S. 30). Eine Organisation ist von einem einzelnen Mitarbeiter nur sehr schwer zu verändern. Selbst wenn er der Vorsitzende der Geschäftsführung ist, wird es ihm schwer möglich sein, die formale Organisation ohne Unterstützung radikal (in eine weiterhin funktionierende Organisation) zu verändern. Die informale Organisation wird sich vermutlich, da es sich um die gleichen Mitarbeiter mit noch den gleichen sozialen Bedürfnissen handelt, nur schwer ruckartig der neuen formalen Organisation anpassen lassen. Daher wird die Organisation im Rahmen dieser Arbeit als Kontextvariable behandelt. Ein Lernprozess kann nur erfolgreich sein, wenn sich der Mitarbeiter an ihm beteiligt, „denn menschliches Lernen ist zu einem beträchtlichen Teil immer selbst-gesteuert“ (Grell & Pallasch, 1978, S. 89). Reinmann-Rothmeier (2003) äußert sich analog: „Information aufnehmen, ver-

arbeiten, behalten und abrufen, daraus Wissen generieren, anwenden und verändern – all das kann der Lernende grundsätzlich nur selbst bewerkstelligen“ (S. 11). Zusammen mit Mandl stellt sie fest: „Bei jedem Lernen übernimmt der Lernende Steuerungs- und Kontrollprozesse. Wenn auch das Ausmaß eigener Steuerung und Kontrolle je nach Lernsituation variiert, ist doch kein Lernen ohne jegliche *Selbststeuerung* denkbar“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1997, S. 8). Daher wird dem informellen Lernen die Rolle der Gestaltungsvariablen zugeordnet.

Die Organisation übernimmt die Rolle der *Kontextvariablen* und damit die Rolle der ermöglichenden Variablen. Zum einen ermöglicht sie informelles Lernen durch die Gestaltung der Lernumgebung im Unternehmen. Zum anderen ist die Organisationsstruktur das Gerüst für eine Karriere innerhalb eines Unternehmens. Diese Doppelrolle erklärt sich durch die Dualität der Struktur.¹¹

Die *Erfolgsvariable* repräsentiert die Karriere, da davon ausgegangen wird, dass das (aktive) informelle Lernen und das Zusammenspiel zwischen informellem Lernen und Organisationsstruktur die Karriere insgesamt beeinflussen. Dies zu zeigen ist Aufgabe der vorliegenden Arbeit.

Für die weitere Gestaltung des theoretischen Bezugsrahmens stellen die drei Variablen eine wichtige Rolle des Gerüsts dar. Bildlich gesehen bilden sie die Kanten des zu gestaltenden Rahmens. Ihre analytische Beschreibung – bildlich gesehen, das Aufspannen des Rahmens – ist Bestandteil von Teil C. Die Diskussion des Einflusses und damit die Bearbeitung der inneren Zusammenhänge des Rahmens, sind Inhalt der beiden Teile D und E.

Tabelle 3 fasst die Bestimmung der Variablen nochmals zusammen:

Tab. 3: Bestimmung der Variablen im Bezugsrahmen

	Beschreibung	Rolle wird übernommen von...	theoretische Fundierung in Kapitel ...
Kontextvariable	Beeinflussung des Themenbereichs der Untersuchung. Keinen Einfluss des Handelnden auf die Gestaltung.	Organisation	C. I
Gestaltungsvariable	Themenbereich der Untersuchung. Einfluss des Handelnden auf die Gestaltung.	Informelles Lernen	C.II

¹¹ Die Dualität der Struktur beschreibt nach Giddens (1984) die gegenseitige Abhängigkeit von Handeln und Struktur.

(Fortsetzung Tab. 3)

	Beschreibung	Rolle wird übernommen von...	theoretische Fundierung in Kapitel ...
Erfolgsvariable	Abhängig von der Gestaltungsvariablen und vom Zusammenspiel zwischen Gestaltungsvariable und Kontextvariable.	Karriere	C.III

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Wolf (2005) S. 32.

Die Umsetzung der erkenntnisleitenden Fragestellung dieser Arbeit auf Basis der Regeln für die graphische Darstellung eines theoretischen Bezugsrahmens erfolgt in Abbildung 6.

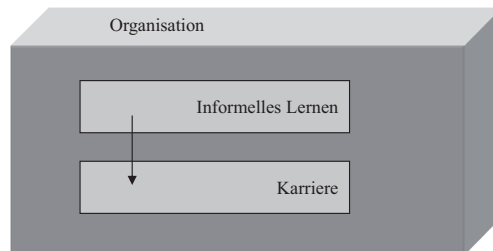


Abb. 6: Bezugsrahmen für die erkenntnisleitende Fragestellung

Quelle: Eigene Darstellung

Die Organisation, dargestellt als Quader übernimmt die Rolle der Kontextvariablen. Die Dreidimensionalität des Quaders soll repräsentieren, dass sich die erkenntnisleitende Fragestellung vorgenommen hat, den Einfluss des informellen Lernens auf eine Karriere sowohl in der formalen als auch in der informalen Organisation zu beleuchten. Die beiden Variablen *informelles Lernen* sowie *Karriere* werden, entsprechend den Regeln, in Kästchen dargestellt. Die Frage nach dem „Einfluss informellen Lernens auf...“ wird durch den Richtungspfeil zwischen den beiden Kästchen verbildlicht. Die Tatsache, dass dieser Einfluss im *innerbetrieblichen* Kontext betrachtet werden soll, führt in der graphischen Darstellung dazu, dass die beiden Variablen informelles Lernen und Karriere „auf“ der Organisation, und nicht beispielsweise daneben, angeordnet werden.

b. Regeln für den Prozess der inhaltlichen Darstellung

Die inhaltliche Entwicklung eines theoretischen Bezugsrahmens startet mit einer erkenntnisleitenden Fragestellung, deren Aufgabe es ist, „eine Orientie-

rung für die nachfolgenden Such- und Prüfprozesse“ (Euler, 1997, S. 251 f.) zu geben: Sie gibt die Richtung des (Nach)Denkens über Texte für die Theoriebildung vor. Für diese Arbeit wurde folgende Frage als erkenntnisleitende Fragestellung formuliert:

Welchen Einfluss hat informelles Lernen auf innerbetriebliche Karrieren?

Aufgrund des explorativen Charakters der Arbeit wird der theoretische Bezugsrahmen I, der auf Basis der erkenntnisleitenden Fragestellung am Ende von Teil C (in Teil C findet die Entwicklung des Begriffssystems für diese Arbeit statt) gestaltet wird, im Verlauf der Arbeit, der hermeneutischen Spirale sinnbildlich folgend, sukzessive präzisiert und konkretisiert bzw. unter Umständen erweitert. Nach Kubicek (1977) erfolgt die Präzisierung bzw. die Erweiterung des Bezugsrahmens mit Hilfe der iterativen Heuristik. Das Vorgehen ist durch Wechselspiel zwischen „Fragen an die Realität und die theoretische Verarbeitung des dabei gewonnenen Erfahrungswissens“ (Kubicek, 1977, S. 14) charakterisiert. Nach Lakatos (1974, S. 127; vgl. Erlei, Leschke & Sauerland, 2007, S. 50 ff.; vgl. Euler, 1997, S. 251 f.) erfolgt sie mithilfe positiver und negativer Heuristik. Damit ist ein Verfahren gemeint, das eine Weiterentwicklung einer „Leittheorie“ (= geltende Grundannahme) ermöglicht. Die „Leittheorie“ stellt dabei den „harten Kern“ dar, der von einem sogenannten Schutzgürtel umgeben ist. Der Schutzgürtel besteht aus weiterreichenden Hypothesen und Vermutungen. Der Begriff der negativen Heuristik beschreibt das Verbot, die geltende „Leittheorie“ in Frage zu stellen: „Die negative Heuristik des Programms verbietet es uns, den Modus tollens gegen diesen ‚harten Kern‘ zu richten“ (Lakatos, 1974, S. 127 f.). Anknüpfend an die geltende Leittheorie werden im Rahmen der Untersuchung erweiternde Hypothesen erarbeitet. Die Auseinandersetzung mit relevanten Theorien, die positive Heuristik, ermöglicht die Entwicklung dieser Hypothesen: „(...) die positive Heuristik besteht aus einer partiell artikulierten Reihe von Hinweisen und Vorschlägen, wie man die ‚widerlegbaren Fassungen‘ des Forschungsprogramms verändern und entwickeln soll und wie der ‚widerlegbare Schutzgürtel‘ modifiziert und raffinierter gestaltet werden kann“ (Lakatos, 1974, S. 131). Als Gemeinsamkeit bei den beiden genannten Vorgehensweisen und damit als geltende Regel für die inhaltliche Gestaltung des theoretischen Bezugsrahmens kann die offene Suchhaltung identifiziert werden. Sie ermöglicht es, den theoretischen Bezugsrahmen entsprechend der neu dazu gewonnenen Erkenntnisse zu präzisieren und zu erweitern. Ziel ist dabei das Verstehen der Realität.

Euler (1997, S.263 f) geht noch einen Schritt konkreter auf die Vorgehensweise bei der Präzisierung eines theoretischen Bezugsrahmens ein. Nach ihm sind inhaltliche Aussagen, die bei der Präzisierung eines theoretischen Bezugsrahmens getroffen werden, in einer definitorischen und in einer empirischen Form zulässig. *Definitorische Aussagen* haben das Ziel, ein einheitliches Verständnis für die verwendeten Begriffe sicherzustellen. Dabei werden den Begriffen nominaldefinitorisch bestimmte Merkmale zugeordnet. *Empirische Aussagen* sind Vermutungen über die Realität und bauen somit auf den definitorischen Aussagen auf.

In der vorliegenden Arbeit werden definitorische Aussagen im Rahmen der Auseinandersetzung mit den drei Variablen Organisation, informelles Lernen und Karriere getroffen. Diese Entwicklung eines Begriffssystems findet in Teil C der Arbeit statt. Diese Kanten spannen, bildlich gesprochen, den Rahmen des theoretischen Bezugsrahmens auf. Empirische Aussagen finden sich im Rahmen der Erarbeitung der Zusammenhänge zwischen den drei Variablen (vgl. Teile D und E).

Insgesamt führen die eben beschriebenen Regeln und die Vorgehensweise bei der Bearbeitung der erkenntnisleitenden Fragestellung dazu, dass der theoretische Bezugsrahmen in insgesamt drei Entwicklungsstufen zu finden ist (Wolf, 2005, S. 34).

- Der noch grob strukturierte Bezugsrahmen I leitet sich zum einen aus der Formulierung der erkenntnisleitenden Fragestellung und zum anderen aus seiner begrifflichen „Aufspannung“ ab, welche er in Teil C erfährt.
- Seine zweite Entwicklungsstufe erhält der Bezugsrahmen in Teil D, indem er eine theoretische Diskussion der Zusammenhänge zwischen den einzelnen Variablen erfährt.
- Seinen im Rahmen dieser Arbeit finalen, dritten Entwicklungsstand erhält der Bezugsrahmen als Ergebnis der empirischen Exploration. In Teil E werden in ihn zusätzlich die Ergebnisse der empirischen Exploration integriert, die den Bezugsrahmen II bestätigen, ergänzen, präzisieren oder unter Umständen Teilaspekte auch widerlegen. Bezugsrahmen III stellt damit die Weiterentwicklung des Bezugsrahmens II dar.

Abbildung 7 stellt die Entwicklung des theoretischen Bezugsrahmens im Verlauf der Arbeit zusammenfassend dar.

Hinsichtlich der Einbettung der Arbeit in das Verständnis der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation bleibt kritisch zu hinterfragen, ob sich dieses mit der gewählten Methode – der Gestaltung eines theoretischen Bezugsrahmens – umsetzen lässt. Osterloh und Grand (1999a) stellen in diesem Zusammenhang

fest, dass eine Passung von metatheoretischer Haltung und Methode gewährleistet ist, da ein theoretischer Bezugsrahmen eine vermittelnde Rolle zwischen Praktiker und Theoretiker einnehmen kann: „Theoretische Bezugsrahmen als „Frameworks“ oder „Maps“ sind präzise Referenzrahmen für den Diskurs um praktisch relevante Problemdefinitionen und -handhabungen, die zugleich an das lebensweltliche Handlungswissen der Manager anschließen und über dieses hinausführen. Gleichzeitig wird das theoretische Wissen immer mitreflektiert, indem die „Maps“ auf ihre modelltheoretische Herkunft hin überprüft werden können und es so ermöglichen, den Problemlösungsprozess selber kritisch zu reflektieren“ (S. 356).

Als Abschluss der Offenlegung des Forschungsdesigns stellt das folgende Kapitel B.II den Aufbau der Arbeit dar.

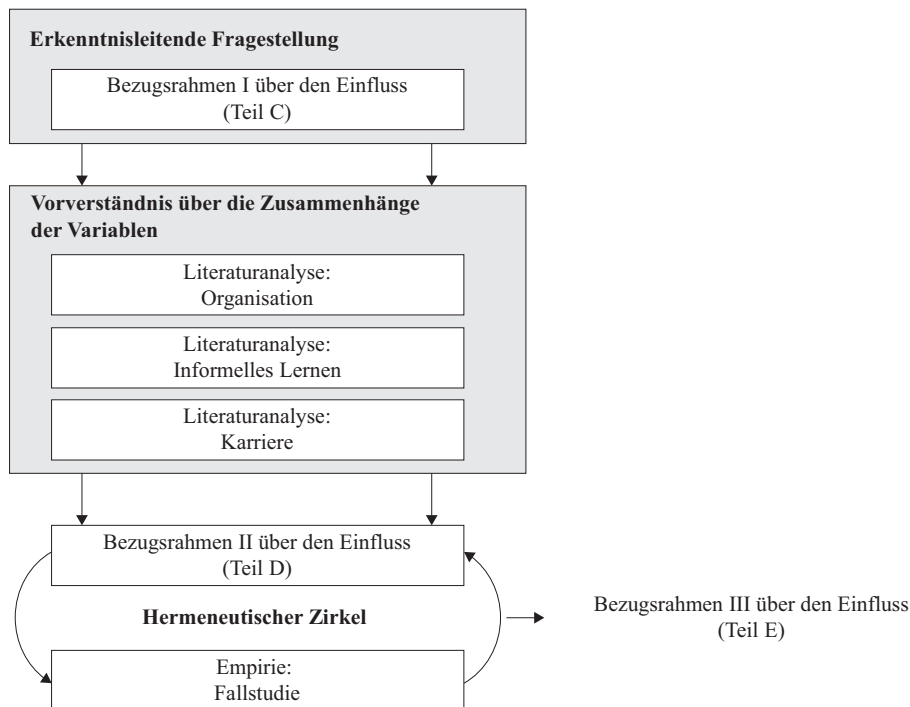


Abb. 7: Entwicklung des theoretischen Bezugsrahmens

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Bürger (2009) S. 8.

II. Aufbau der Arbeit

Die Bearbeitung der erkenntnisleitenden Fragestellung und damit die Untersuchung des Einflusses des informellen Lernens auf innerbetriebliche Karrieren erfolgt zuerst theoretisch (Teile C und D), dann empirisch (Teil E) und zum Schluss praktisch (Teil F).

Für die Bearbeitung der theoretischen Zusammenhänge ergeben sich folgende Leitfragen, die den Gang der Untersuchung leiten:

1. Welches Begriffssystem kann der weiteren Bearbeitung des theoretischen Bezugsrahmens zugrunde gelegt werden?
2. Welchen Zusammenhang gibt es zwischen dem informellen Lernen und einer Karriere in der informalen Organisation und in der formalen Organisation?
3. Unter welchen Voraussetzungen kann das informelle Lernen eine Bedeutung für innerbetriebliche Karrieren erlangen?

Die empirische Überprüfung und Erweiterung der Zusammenhänge in Teil E soll dazu dienen, den bis dahin entwickelten theoretischen Bezugsrahmen zu bestätigen, zu präzisieren und zu ergänzen bzw. gewisse Teilaspekte zu widerlegen. Die den Gang der Untersuchung leitende Frage für den empirischen Part lautet:

4. Wie kann der aus der theoretischen Exploration gestaltete Bezugsrahmen II mit Hilfe der Ergebnisse der empirischen Exploration weiterentwickelt werden?

Die praktische Umsetzung erfolgt in Teil F. Ziel dieses Teils ist es, die gewonnenen Erkenntnisse, nach einer Zusammenfassung, mit einem praxisorientierten Fokus zu betrachten und Handlungsformulierungen zu formulieren. Die diesen Teil leitende Frage lautet:

5. Welche Handlungsempfehlungen zur systematischen Förderung des informellen Lernens im Sinne einer Aufstiegsqualifizierung können auf Basis der Erkenntnisse gegeben werden?

Der Aufbau der Arbeit folgt dem einengenden Strukturprinzip, das vom Allgemeinen zum Speziellen vorgeht (Theisen, 2002, S. 131 f.). Das bedeutet, dass zuerst der Bezugsrahmen aufgespannt und damit „geordnet“ (Teil C; Leitfrage 1)) wird und dann seine Konkretisierung in den Teilen D (Leitfragen 2) und 3)) und Teil E (Leitfrage 4)) erfolgt. Die Umsetzung der Ergebnisse wird zum Schluss im dritten Block im Teil F diskutiert. Für die Umsetzung dieses Vorgehens wurde die Arbeit in insgesamt sechs Teile und drei Blöcke gegliedert, deren Inhalt im Folgenden skizzenhaft dargestellt werden soll.

Die Teile A und B stellen als Block eins das Fundament dieser Arbeit dar:

- *Teil A: Einführung in den Problemzusammenhang*
Teil A hat das Ziel, die Arbeit in ihrem Kontext zu verankern und den Leser an die Thematik heranzuführen. Zu diesem Zweck erfolgt neben der Darstellung der Ausgangssituation ihre Beurteilung mit der Erläuterung von Forschungslücken. Daraus leiten sich die erkenntnisleitende Fragestellung und die daran anknüpfende Zielsetzung ab.
- *Teil B: Forschungsdesign*
Teil B besteht aus zwei Kapiteln. Das erste Kapitel behandelt die Darlegung des Forschungsvorgehens, das aus der disziplinären Verankerung, der metawissenschaftlichen Position und einer Formulierung des methodischen Vorgehens besteht. Das vorliegende zweite Kapitel beschreibt den Aufbau der Arbeit.

Die erkenntnisleitende Fragestellung aus Teil A ist Ausgangspunkt für die Entwicklung des theoretischen Bezugsrahmens, dessen weiterführende wissenschaftliche Analyse und Synthese Bestandteil der Teile C, D und E und Block zwei sind:

- *Teil C: Entwicklung des theoretischen Bezugsrahmens I*
Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit einer erkenntnisleitenden Fragestellung erfordert zuerst eine theoretische Verankerung. Diese erfolgt in Teil C mit der theoretischen Aufspannung des (auf Basis der erkenntnisleitenden Fragestellung gestalteten) Bezugsrahmens. Für seine drei Variablen Organisation, informelles Lernen und Karriere wird ein Begriffssystem entwickelt.

Im Vorgriff auf die Auswertung der Empirie werden für die Entwicklung des Begriffssystems, ergänzend zur Literatur, Aussagen der Interviewpartner genutzt. Ziel dieser Vorgehensweise ist die Umsetzung der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation. Zum besseren Verständnis soll an dieser Stelle kurz erläutert werden, wie die Bezeichnung der Aussagen vorgenommen wird. Eine ausführliche Darstellung befindet sich in Teil E.

Im Rahmen der empirischen Untersuchung wird eine Fallstudienuntersuchung mit insgesamt drei Fallstudien durchgeführt, die mit A, B und C bezeichnet werden. Eine Fallstudie besteht dabei aus drei Interviews, denen jeweils die Nummern 1, 2 und 3 zugeordnet werden. Die Interviews werden im Nachgang zusammenfassend protokolliert. Zur Vorbereitung der Auswertung werden die einzelnen Aussagen (= Antworten der Interviewpartner) durchnummeriert. Eine Aussage, die beispielsweise die Bezeichnung B 1 – 4 hat, stellt das erste Interview aus Fallstudie B dar. Die Aussage steht im Protokoll an vierter Stelle.

Abbildung 8 stellt die Bezeichnung der Aussagen graphisch dar.

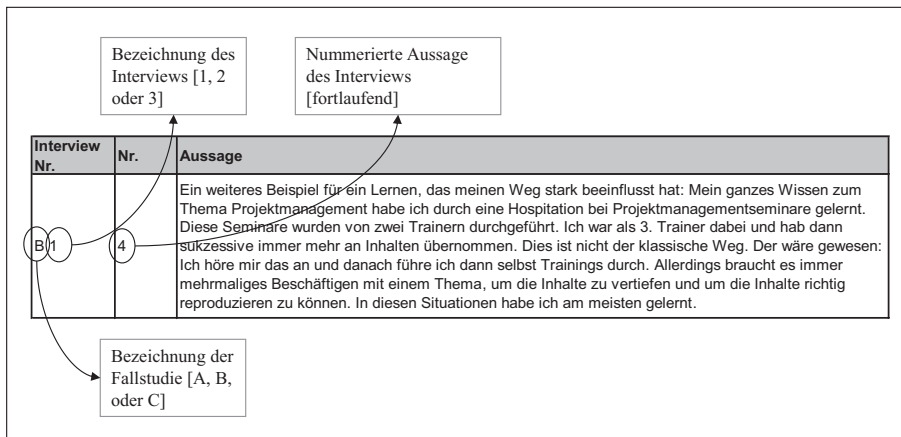


Abb. 8: Bezeichnung der Interview-Aussagen

Quelle: Eigene Darstellung

- *Teil D: Theorie: Entwicklung des theoretischen Bezugsrahmens II*
Ziel von Teil D ist die Formulierung von empirischen Aussagen über die Zusammenhänge der Variablen innerhalb des Bezugsrahmens. Die Zusammenfassung und Ordnung der Ergebnisse erfolgt im theoretischen Bezugsrahmen II.
- *Teil E: Empirie: Entwicklung des theoretischen Bezugsrahmens III*
Ziel der empirischen Exploration in Teil E ist es, die bislang theoretisch formulierten Zusammenhänge zu bestätigen, zu präzisieren, zu ergänzen oder auch Teilaspekte zu widerlegen. Für die empirische Bearbeitung der erkenntnisleitenden Fragestellung wird die „Multiple Case Study“ gewählt – Im Rahmen von insgesamt drei unterschiedlichen Fällen werden

neun Interviews geführt und ausgewertet. Mit der Integration der Ergebnisse der empirischen Exploration schließt die Gestaltung des theoretischen Bezugsrahmens.

Teil F schließt als dritten Block die Arbeit ab.

- *Teil F: Zusammenfassung und Handlungsempfehlung an die Praxis als Schluss*

Ausgangspunkt der Arbeit war die praktische Beobachtung, dass es Forschungsbedarf zum Einfluss des informellen Lernens auf die Karriere in einem Unternehmen gibt. Somit war der Ausgangspunkt eine Problemstellung aus der Praxis. Da die Arbeit paradigmatisch in das Verständnis der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation eingebettet wird, schließt sich an die wissenschaftliche Bearbeitung der Fragestellung, nach einer Zusammenfassung und der Darstellung des Innovationsbeitrags, eine Handlungsempfehlung in Form eines Leitfadens für die praktische Umsetzung der Erkenntnisse an. Die Arbeit endet mit einem Ausblick, der beispielhaft weiteren Forschungsbedarf aufzeigt.

Eine zusammenfassende Übersicht über das Vorgehen zeigt Abbildung 9.

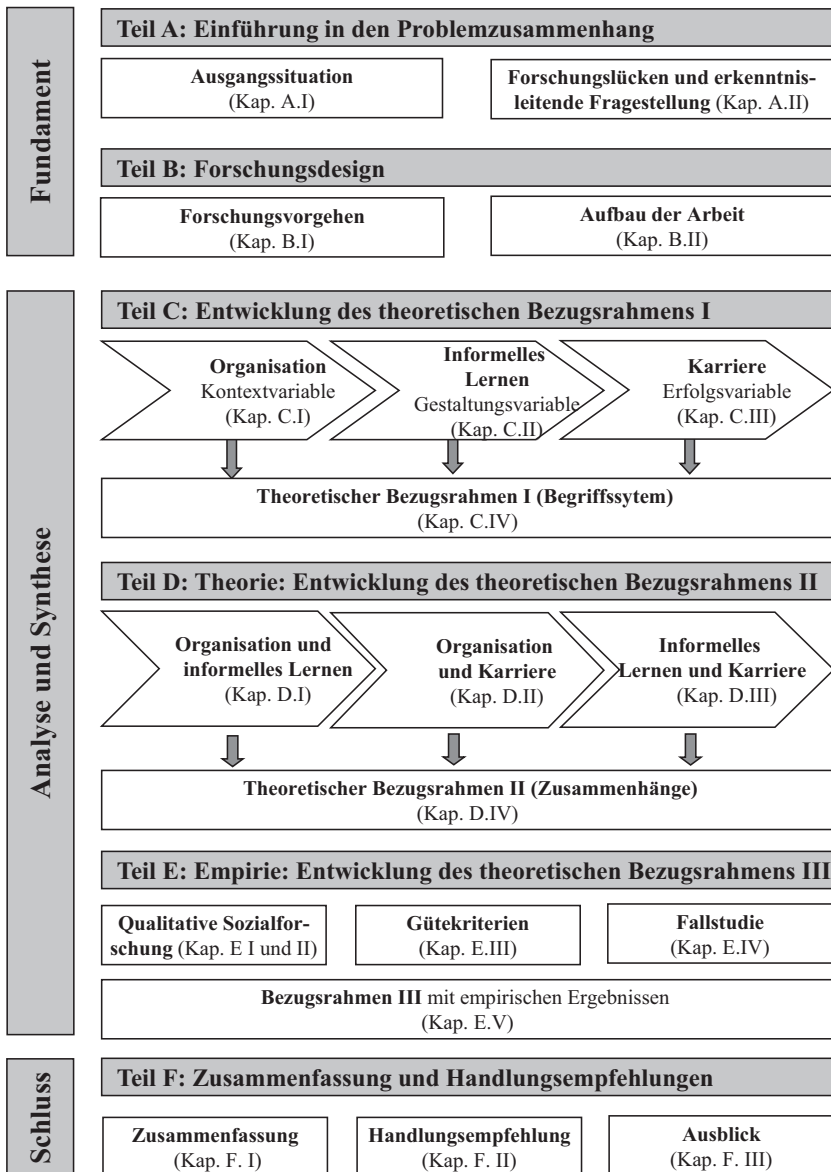


Abb. 9: Aufbau der Arbeit

Quelle: Eigene Darstellung

C. Entwicklung des theoretischen Bezugsrahmens I (Begriffssystem)

Ziel dieses Teils ist die begriffliche Verankerung der erkenntnisleitenden Fragestellung und damit die Erarbeitung eines Begriffssystems für diese Arbeit: Begriffe sind „Werkzeuge zur gedanklichen Beherrschung des jeweiligen Objektbereichs, der Bearbeiter will mit Hilfe der Begriffe die Dinge des Bereichs besser greifen können, um sie letztlich zu begreifen“ (Kirchhöfer, 2004, S. 11). Dafür gliedert sich der Teil in insgesamt vier Kapitel. Die Kapitel eins bis drei sind jeweils einem der Kernbegriffe, welche sich direkt aus der erkenntnisleitenden Fragestellung ableiten, gewidmet: Kapitel eins behandelt den Begriff der Organisation (I), Kapitel zwei den des informellen Lernens (II) und Kapitel drei den der Karriere (III). Für den im vierten Kapitel zu entwickelnden theoretischen Bezugsrahmen nehmen die drei Kernbegriffe die Rolle jeweils einer Variablen ein. Die Begriffe spannen somit den Bezugsrahmen für diese Arbeit auf, dessen innere Zusammenhänge in den Teilen D und E bearbeitet werden.

I. Organisation als Kontextvariable

Die erkenntnisleitende Fragestellung wird, wie in der Ausgangssituation in Kapitel A.I verdeutlicht, aus der Perspektive eines Unternehmens gestellt und beantwortet. Ein Unternehmen wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit als eine Organisation verstanden, da davon ausgegangen wird, dass ein Unternehmen Aufgaben zu bewältigen hat, die arbeitsteilig zu koordinieren sind: „(...) die Idee der Organisation [rührt] ursprünglich von der Tatsache [her], dass der Mensch als Einzelwesen nicht in der Lage ist, all seine Bedürfnisse und Wünsche zu befriedigen. In Ermangelung eigener Fähigkeiten, Kräfte, Zeit oder Ausdauer muss er sich zur Erfüllung seiner eigenen Bedürfnisse an andere um Unterstützung wenden“ (Schein, 1980, S. 17). Demnach basiert das Konzept der Organisation auf der Vorstellung der Koordination der Bemühungen zur reziproken Hilfeleistung (Schein, 1980, S. 18; Jones & Bouncken, 2008, S. 28; Vahs, 2012, S. 10). Durch den Zusammenschluss vieler Menschen zu einer Einheit wirkt eine Organisation wie ein gesellschaftliches Phänomen, da sie eine alltägliche Wahrnehmung darstellt (Drepper, 2003, S. 29 ff.; Kieser & Walgenbach, 2010, S. 1 ff.; Jones & Bouncken, 2008, S. 26; Türk, Lemke & Bruch, 2002, S. 14).

Im Rahmen der Arbeit spielt die Organisation bislang in den folgenden beiden Zusammenhängen eine Rolle:

- Im Rahmen der Darstellung der Forschungslücken wurde festgestellt, dass Verständnisse und Definitionen von Karriere sehr häufig auf den Begriff der Organisation in seiner formalen Form zurückgreifen.
- Für den theoretischen Bezugsrahmen wurde die Organisation als Kontextvariable definiert, da sie informelles Lernen ermöglicht und Gerüst für eine Karriere ist. Somit bietet sie „die Hintergrundfolie“, auf deren Basis die Zusammenhänge diskutiert werden.

Der Begriff der Organisation findet in der Literatur in drei unterschiedlichen Bedeutungen Verwendung: Von dem institutionellen Organisationsbegriff ist der funktionale bzw. der instrumentelle Organisationsbegriff abzugrenzen (Dillerup & Stoi, 2013, S. 442; Hill, Fehlbaum & Ulrich, 1994, S. 17; Laske, Meister-Scheytt & Küpers, 2006, S. 13; Schreyögg, 1999, S. 4 ff.; Schulte-Zurhausen, 2010, S. 1; Türk et al., 2002, S. 14. ff.; Vahs, 2012, S. 17 ff.; Wöhe, 1996, S. 179). Im Folgenden sollen die drei Begriffe vorgestellt werden, um dann im Anschluss das für diese Arbeit gültige Verständnis herauszuarbeiten.

1. Organisationsbegriffe

a. Funktionaler Organisationsbegriff¹²

Der erste Begriff stellt die Substantivierung des Verbs „organisieren“ dar. Es bedeutet die „Herstellung von geordneten Abläufen“ im Sinne einer Ordnung und mit dem Ziel der Wirtschaftlichkeit (Dillerup & Stoi, 2013, S. 443; Mag, 1971, S. 25; Schulte-Zurhausen, 2010, S. 4; Türk et al., 2002, S. 19; Wöhe, 1996, S. 179). Für ein Unternehmen bedeutet dies die Herstellung dauerhaft geltender, expliziter Regelungen von Menschen und Sachen im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel (Mag, 1971, S. 25; Schreyögg & Koch, 2007, S. 289; Vahs, 2012, S. 17). Der Begriff der funktionalen Organisation ist in Deutschland hauptsächlich durch Erich Gutenberg geprägt (Laske et al., 2006, S. 13). Er schreibt im Jahr 1963: „Während Planung den Entwurf einer Ordnung bedeutet, nach der sich der gesamtbetriebliche Prozess vollziehen soll, stellt Organisation den Vollzug, die Realisierung dieser Ordnung dar“ (S. 235).

b. Instrumenteller Organisationsbegriff¹³

Der instrumentelle Organisationsbegriff beschreibt die Organisation als ein geordnetes soziales System als Mittel zur Zielerreichung. Er beschreibt „die Gesamtheit der auf die Erreichung von Zwecken und Zielen gerichteten Maßnahmen (...), durch die ein soziales System strukturiert wird und die Aktivitäten der zum System gehörenden Menschen, der Einsatz von Mitteln und die Verarbeitung von Informationen geordnet werden“ (Hill et al., 1994, S. 17). Dementsprechend beschreibt Drepper (2003, S. 31 f.) die Organisation in dieser Bedeutung als eine fiktive Person.

Für diesen Organisationsbegriff ist in der Literatur folgender Leitsatz mit definitorischem Charakter entstanden: „Das Unternehmen hat eine Organisation“ (Kräkel, 2010, S. 74; Picot, Dietl, Franck, Fiedler & Royer, 2012, S. 27; Vahs, 2012, S. 17). Das bedeutet, dass das Kennzeichen der Organisation eine eigene innere Struktur ist (Kieser & Walgenbach, 2010, S. 6; Scott, 1986, S. 43 ff.). Es ist anzunehmen, dass diese innere Struktur nicht in jeder Organisation dieselbe ist. Daher kann mit ihrer Hilfe eine Organisation von anderen Organisationen

12 Neben dem funktionalen Organisationsbegriff wird in der Literatur mit synonyme Bedeutung der prozessuale Organisationsbegriff (vgl. Laske, Meister-Scheytt & Küpers, 2006, S. 15) verwendet. Im Rahmen der Arbeit soll nominaldefinitiv der funktionale Organisationsbegriff verwendet werden.

13 In der Literatur findet sich neben dem instrumentellen auch der synonym verwendete instrumentale Organisationsbegriff (vgl. Schulte-Zurhausen, 2010, S. 1; vgl. Vahs, 2012, S. 17). Im Rahmen der Arbeit soll nominaldefinitiv der instrumentelle Organisationsbegriff verwendet werden.

unterschieden werden. Die formale Organisation als innere Ordnungsstruktur gestaltet sich dabei durch eine Definition von Positionen und Rollen, die von natürlichen Personen unabhängig sind: „Da Organisationen im Wesentlichen nur Rollenmuster und Programme zu deren Koordination darstellen, existieren sie unabhängig von den beteiligten Menschen und sind auch überlebensfähig, wenn die gesamte Mitgliedschaft ausgetauscht werden sollte“ (Schein, 1980, S. 21). Scott (1986) äußert sich vergleichbar: „(...), dass eine Struktur in dem Maße formalisiert ist, in dem die Regeln, die das Verhalten der Beteiligten steuern, genau und explizit formuliert sind und in dem die Rollen und Rollenbeziehungen unabhängig von den persönlichen Eigenschaften derjenigen, die bestimmte Positionen in der Struktur innehaben, vorgegeben sind“ (S. 95).

Roethlisberger und Dickson als die Begründer der Schule der Human Relations haben diesen Zusammenhang bereits 1949 folgendermaßen beschrieben: „It [= the formal organization] includes the systems, policies, rules, and regulations of the plant which express what the relations of one person to another are supposed to be in order to achieve effectively the task of technical production. It prescribes the relations that are supposed to obtain within the human organization and between the human organization and the technical organization. In short, the patterns of human interrelations, as defined by the systems, rules, policies, and regulations of the company, constitute the formal organization“ (S. 558).

Kieser und Walgenbach (2010) verstehen unter der formalen Organisation „ein System von geltenden Regeln zur Steuerung von Leistung und Verhalten der Organisationsmitglieder“ (S. 21). Nach Schulte-Zurhausen (2010) wird sie „bewusst gestaltet und ist gewöhnlich auch schriftlich fixiert“ (S. 3). Auch nach Picot et al. (2012) versteht man unter der formalen Organisationsstruktur „geplante und offiziell verabschiedete Regelungen“ (S. 27). Damit ist eine Organisationsstruktur die „Gesamtheit der organisatorischen Regeln eines Unternehmens“ (Picot et al., 2012, S. 24). Nach Schreyögg (2008, S. 102) hat die formale Organisation die Aufgabe, eine dauerhafte Struktur sicherzustellen. Dies knüpft an den zu Beginn geäußerten Gedanken an, dass eine formale Organisation unabhängig von den beteiligten Personen existieren soll: Wenn beispielsweise ein Mitarbeiter das Unternehmen verlässt, stelle die Beschreibung der Stelle sicher, dass ein anderer Mitarbeiter diesen Platz in der Organisation einnehmen kann. Tabelle 4 stellt eine Übersicht der genannten Merkmale dar.

Tab. 4: Synopse zu formaler Organisation

Nr.	Merkmale	Autor					
		Schein (1980)	Scott (1986)	Roethlisberger & Dickson (1939)	Kieser & Walgenbach (2010)	Schulte-Zurhausen (2010)	Picot, Dietl & Franck (2012)
1	Existiert unabhängig von den beteiligten Personen	x	x	x			
2	besteht aus unterschiedlichen Rollen	x	x	x			
3	besteht aus verhaltenssteuernden Regeln		x	x	x		
4	besteht aus explizit formulierten Regeln und damit aus Regeln, die bewusst sind					x	x
5	besteht aus einer Struktur, die die Führung und die Gruppenzugehörigkeit regelt		x	x	x		x

Quelle: Eigene Darstellung

Die Tabelle lässt auf den ersten Blick keine eindeutige Aussage zu. Auf den zweiten Blick lässt sich feststellen, dass die aufgeführten Merkmale nicht unabhängig voneinander sind: Die Unabhängigkeit einer Organisation von den beteiligten Personen (Merkmal Nr. 1) geht Hand in Hand mit unterschiedlichen Rollen (Merkmal Nr. 2), allgemein verhaltenssteuernden Regeln (Merkmal Nr. 3), einer expliziten Beschreibung der geltenden Regeln (Merkmal Nr. 4) und einer Struktur, die die Zugehörigkeit und Weisungsbefugnisse regelt (Merkmal Nr. 5).

Eine weitere Abhängigkeit: Das Merkmal „besteht aus einer Struktur, die die Führung und die Gruppenzugehörigkeit regelt“ (Merkmal Nr. 5) beschreibt das Merkmal „besteht aus unterschiedlichen Rollen“ (Merkmal Nr. 2) näher: In einer Organisation gibt es beispielsweise Führungsrollen und Rollen in unterschiedlichen Gruppen.

Obwohl die Tabelle keinen Anspruch auf Vollständigkeit hat, lassen sich aus ihr Merkmale zur Beschreibung der formalen Organisation generieren, die für die vorliegende Arbeit Gültigkeit haben sollen:

- Die formale Organisation besteht aus unterschiedlichen Rollen, die unabhängig von ihren Mitgliedern beschrieben sind.
- Die formale Organisation besteht aus einer Struktur, die die Führung und die Gruppenzugehörigkeit regelt.

- Die Unabhängigkeit und damit die Übertragbarkeit der Rollen werden durch die explizite Beschreibung der geltenden Regeln ermöglicht.
- Die Regeln steuern das Verhalten der Mitglieder.

c. Institutioneller Organisationsbegriff¹⁴

Der Begriff der Organisation in der dritten Bedeutung beschreibt ein Kollektiv von Mitarbeitern, die sich miteinander in einem bestimmten, sozialen Gefüge befinden, um dauerhaft ein Ziel zu erreichen (Dillerup & Stoi, 2013, S. 442 f.; Hill et al., 1994, S. 17 ff.; Schulte-Zurhausen, 2010, S. 1; Picot et al., 2012, S. 27; Türk et al., 2002, S. 19; Vahs, 2012, S. 19). Daher umfasst eine Organisation in dieser Bedeutung nicht nur die Elemente einer Aufbauorganisation, sondern auch soziale Verbindungen und Verknüpfungen der Mitarbeiter: „Die Planung einer Organisation sieht lediglich die Koordination bestimmter Aktivitäten vor. Aber aus vielfältigen Gründen können die menschlichen „Darsteller“ dieser Rollen sich nicht ausschließlich auf die Erfüllung ihrer Aktivitäten beschränken. (...) Jedenfalls entstehen Beziehungen außerhalb und jenseits der formal erforderlichen“ (Schein, 1980, S. 21 f.). Diese Feststellung treffen Roethlisberger und Dickson bereits 1949: „Many of the actually existing patterns of human interaction have no representation in the formal organization at all, and others are inadequately represented by the formal organization. (...) Too often it is assumed that the organization of a company corresponds to a blueprint plan or organization chart. Actually it never does“ (S. 558).

Als Ergänzung zur formalen gestaltet sich eine informale Organisation, basierend auf sozialen Bedürfnissen der Mitarbeiter: „Formal sind für uns die Aspekte von Organisationen, die bewusst geplant sind oder es sein könnten“, während „die informelle Organisation jene Aspekte der Organisation umfasst, die nicht formell geplant sind, sondern mehr oder weniger spontan aus den Bedürfnissen der Beteiligten erwachsen“ (Litterer, 1963, S. 10 zit. in Scott, 1986, S. 123).

Informale Strukturen beruhen grundsätzlich auf den persönlichen Bedürfnissen und den Normen der Beteiligten (Scott, 1986, S. 123). Nach Schulte-Zurhausen (2010) umfasst die informale Organisation „die durch die persönlichen Ziele, Wünsche, Sympathien und Verhaltensweisen der Organisationsmitglieder bestimmten sozialen Strukturen. Sie entstehen aufgrund spontaner, das heißt

14 In der Literatur findet sich neben dem institutionellen (vgl. Laske, Meister-Scheytt & Küpers, 2006, S. 15; vgl. Reichwald & Möslin, 1997, S. 4) auch der synonym verwendete institutionale Organisationsbegriff (vgl. Hill, Fehlbaum & Ulrich, 1989, S. 17; vgl. Mag, 1971, S. 26; vgl. Schulte-Zurhausen, 2010, S. 1; vgl. Vahs, 2009, S. 19). Im Rahmen der Arbeit soll nominaldefinitiv der institutionelle Organisationsbegriff verwendet werden.

nicht geplanter Beziehungen zwischen den Mitarbeitern. Informale Gruppen, informale Kommunikation und informale Machtbeziehungen stellen spezielle Ausprägungen der informalen Organisation dar“ (S. 3). Scott (1986) beschreibt den Zusammenhang zwischen informalen Gruppen und sozialen Bedürfnissen folgendermaßen: „Der soziale Zement, der Aktivitäten und Interaktion in informellen Gruppen bindet und reglementiert, ist die soziometrische Struktur – das Muster der affektiven Bindungen zwischen den Beteiligten“ (S. 97). Bühner (2004) versteht unter der informalen Organisation die sozialen Strukturen, „die durch die persönlichen Ziele, Wünsche, Sympathien und Verhaltensweisen der Mitarbeiter“ entstehen (S. 6). Jones und Bouncken (2008) beschreiben die informale Organisation wie folgt: (...) Entscheidungen und Koordination [erfolgen] auf allen Ebenen der Organisation häufig außerhalb der formell festgelegten Wege, weil Menschen bei der Arbeit oft informell interagieren. So entstehen viele Regeln und Normen, die Mitarbeiter bei der Ausführung ihrer Aufgaben anwenden, aus den informellen Interaktionen zwischen den Menschen (...)“ (S. 335).

Tabelle 5 fasst die genannten Merkmale für eine Diskussion zusammen.

Tab. 5: Synopse zur informalen Organisation

Nr.	Merkmale	Autor						
		Schein (1980)	Scott (1986)	Roethlisberger & Dickson (1939)	Litterer (1963)	Schulte-Zurhausen (2010)	Bühner (2004)	Jones & Bouncken (2008)
1	Existiert abhängig von den beteiligten Personen	x	x	x			x	x
2	basiert auf den sozialen/persönlichen Bedürfnissen der Beteiligten	x	x	x	x	x	x	
3	formt sich spontan				x	x		
4	besteht aus Interaktionsmustern/Kommunikation	x	x	x		x	x	x
5	beschreibt Strukturen außerhalb der formalen Organisation (z. B. informale Gruppen oder informale Machtstrukturen)	x	x	x		x	x	x

Quelle: Eigene Darstellung

Es ist deutlich zu erkennen, dass die informale Organisation aufgrund von persönlichen und sozialen Bedürfnissen (Merkmal Nr. 2) und damit abhängig von den beteiligten Personen existiert (Merkmal Nr. 1). Sie formt sich aus Kommunikation und Interaktionsmustern (Merkmal Nr. 4) und außerhalb der formalen Organisation (Merkmal Nr. 5). Ein eher weniger häufig genanntes Merkmal, die

spontane Formung einer informalen Organisation (Merkmal Nr. 3), ist in Anlehnung an das spontane Empfinden von Sympathie und Antipathie bei einer erstmaligen Begegnung zu verstehen. Keinen Aufschluss geben die dargestellten Verständnisse über die Beständigkeit einer informalen Organisation. Tabelle 6 bietet dazu, auf Basis der im Rahmen der empirischen Exploration geführten Interviews, einen Blick in die Praxis an.

Tab. 6: Blick in die Praxis: Beständigkeit der informalen Organisation

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 1	19	Die informale Organisation ist dabei ziemlich beständig, weil sie auf gemeinsamen Erlebnissen bzw. auf gemeinsamen Interessen beruht.
A 2	27	Ich glaube nicht, dass die informale Organisation beständig ist. Die informale Organisation hängt, wie vorher gesagt, an den Menschen. Und solange ich die Menschen kenne, wird auch die informale Organisation funktionieren. Die informale Organisation basiert sehr stark auf Vertrauen. Wenn dieses Vertrauen nur an einer „Ecke“ enttäuscht wird, hat das Auswirkungen auf das ganze Netzwerk
B 1	27	Die informale Organisation ist beständiger als die formale Organisation. Weil die Personen haben die Zuschreibungen der Kollegen. Und wenn die Personen die Positionen wechseln, behalten sie ihre Zuschreibungen weiterhin – egal wo sie sind. Und wenn die gleichen Personen wieder etwas miteinander zu tun haben, sind sie wieder in diesen Zuschreibungen drin. Eine Kompetenz-zuschreibung bekommst Du nicht mehr los. Ob diese nun gut oder schlecht ist. Einmal unten durch bedeutet unten durch. Das ist eine Falle der informalen Organisation.

Quelle: Zusammengefasste Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Die Aussagen der Interviewpartner in Kombination mit den Merkmalen Nr. 1 und Nr. 2 aus Tabelle 5 legen den Schluss nahe, dass eine informale Organisation solange von Bestand ist, solange die handelnden Akteure die gleichen sind: „In der Interaktion ihren Ausdruck findend, vereinigen sich diese Momente zu einer recht stabilen informellen Struktur“ (Scott, 1986, S. 124).

Die Aussagen weisen zusätzlich auf zwei Voraussetzungen hin:

- Aussage A 2 – 27 weist auf das Vorhandensein von Vertrauen zwischen den beteiligten Personen als Voraussetzung für das Funktionieren einer informalen Organisation hin. In Kapitel D.I wird Vertrauen als positive Verhaltenserwartung bei gleichzeitigem Risiko einer Erwartungsenttäuschung definiert.
- Aussage B 1 – 27 weist auf die Beständigkeit von „Kompetenz-Zuschreibungen“ im Rahmen einer informalen Organisation hin.

Die Überprüfung und Konkretisierung der Hinweise ist Bestandteil von Teil D. In ihm werden die Zusammenhänge zwischen den Variablen des theoretischen Bezugsrahmens und die Voraussetzungen für eine Karriere diskutiert.

Auf dieser Basis sollen für die informale Organisation folgende Merkmale festgelegt werden, die für die vorliegende Arbeit Gültigkeit haben sollen:

- Die informale Organisation basiert auf den sozialen Bedürfnissen der an ihr beteiligten Personen.
- Trotz der spontanen Formung einer informalen Organisation wird angenommen, dass sie, sofern die handelnden Personen die gleichen sind, relativ stabil ist, da sie eben von diesen an ihr beteiligten Personen abhängig ist.
- Sie formt sich aus Kommunikation.
- Sie beschreibt Strukturen außerhalb der formalen Organisation (z. B. informale Gruppen oder informale Machtbeziehungen).

Insgesamt berücksichtigt der institutionelle Organisationsbegriff sowohl die formale als auch die informale Organisation: „Der institutionelle Organisationsbegriff gibt nicht nur den Blick frei für die organisatorische Strukturierung, die formale Ordnung, sondern für das ganze soziale Gebilde, die geplante Ordnung und die ungeplanten Prozesse, die Funktionen aber auch die Dysfunktionen organisierter Arbeitsabläufe, die Entstehung und die Veränderung von Strukturen, die Ziele und ihre Widersprüche“ (Schreyögg, 1999, S. 10; vgl. Schulte-Zurhausen, 2010, S. 1). Im Gegensatz zum instrumentellen Begriff hat das Unternehmen keine Organisation, sondern der Leitsatz mit definitorischem Charakter lautet: „Das Unternehmen ist eine Organisation“ (Kräkel, 2010, S. 74; vgl. Dillerup & Stoi, 2013, S. 442; vgl. Vahs, 2012, S. 19).

Bevor die drei Begriffsverwendungen im Zwischenfazit vor dem Hintergrund ihrer Verwendung im Rahmen dieser Arbeit diskutiert werden, bietet Abbildung 10 nochmals einen Überblick über die Unterschiede.

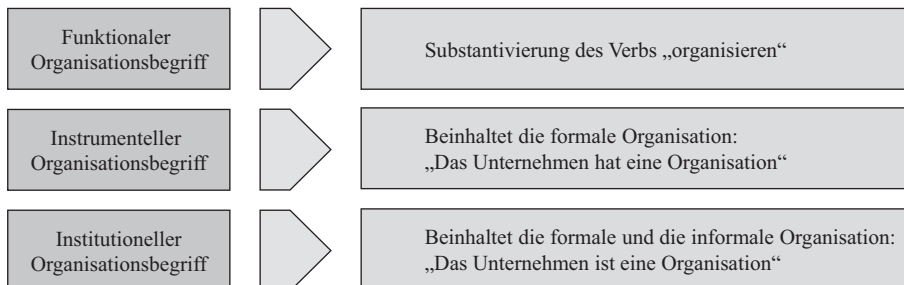


Abb. 10: Begriffsverwendung: Organisation

Quelle: Eigene Darstellung

Gemeinsam ist den drei Begriffsverwendungen, dass sie sowohl in der Literatur als auch in ihrer praktischen Nutzung gleichermaßen Verwendung finden. Daher geht es bei der Entscheidung für einen Organisationsbegriff nicht darum zu entscheiden, welcher richtig und welcher falsch ist, sondern welcher für die erkenntnisleitende Fragestellung zweckmäßig ist (Euler, 1997, S. 263).

Der funktionale Organisationsbegriff, der Organisation eher als eine Ordnungsaufgabe ansieht, eignet sich nicht als begriffliche Kante des theoretischen Bezugsrahmens, da im Rahmen der Arbeit die Organisation nicht als Aufgabe, sondern ganzheitlich als Kontextvariable betrachtet werden soll. Aus dem gleichen Grund eignet sich auch der instrumentelle Organisationsbegriff nicht, da sich sein Verständnis von Organisation eher auf die Aufbauorganisation bezieht. Informelles Lernen erfolgt zum einen durch Prozesse und Arbeitsaufgaben, die das Ergebnis formaler Strukturen sind. Zum anderen geschieht es aber auch durch Kollegen, in Gruppen oder Netzwerken (Livingstone, 1999, S. 68), die das Ergebnis informaler Strukturen sind. Eine Arbeit, die sich mit dem informellen Lernen beschäftigt, soll daher von einem Organisationsbegriff ausgehen, der eine Organisation als ein soziales System versteht, das aus künstlichen (= geschaffenen, formalen Elementen) und natürlichen (= informalen) Elementen besteht: „Organisationen sind gewissermaßen Programme zur Gestaltung menschlicher Aktivitäten. Das Programm tritt jedoch nicht in Kraft, bevor nicht Menschen zur Verfügung stehen, die die darin spezifizierten Rollen und Aktivitäten übernehmen“ (Schein, 1980, S. 22). Dies ist bei dem institutionellen Organisationsbegriff der Fall. Weiter kann festgestellt werden, dass der institutionelle Organisationsbegriff als Synonym für Unternehmen verwendet wird (Dillerup & Stoj, 2013, S. 442; Schulte-Zurhausen, 2010, S. 2).

Als Zwischenfazit kann geschlossen werden, dass für das weitere Vorgehen der institutionelle Organisationsbegriff zweckmäßig ist. Er wird daher im weiteren Verlauf der Arbeit angewendet.

2. Organisation als Kontextvariable

Wie zuvor erarbeitet, wird der Organisation als Kontextvariable der institutionelle Organisationsbegriff zugrunde gelegt. Daraus folgt, dass eine Organisation sowohl aus einem formalen als auch einem informalen Bestandteil besteht. Darauf baut dieser Abschnitt auf und verfolgt das Ziel, die Kontextvariable für das Begriffssystem dieser Arbeit zu konkretisieren. Dies geschieht in insgesamt neun Teilschritten. Im ersten Schritt wird der Zusammenhang zwischen formaler und informaler Organisation genauer betrachtet. Der zweite Schritt identifiziert die Elemente einer Organisation, die in den folgenden Schritten drei bis sieben definiert werden. Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung.

menfassung zur Organisation als Kontextvariable im achten und mit Gedanken zum Zusammenhang zwischen den Elementen im neunten Teilschritt.

Seine Ausführlichkeit kann mit der Verteilung der Rollen der Variablen gerechtfertigt werden. Der Organisation wurde dabei die Rolle der Kontextvariablen, die den Einflussfaktor bzw. die Einflussfaktoren auf das zu untersuchende Erkenntnisgebiet repräsentiert, zugewiesen. Damit spielt sie sowohl bei der Bestimmung des Einflusses des informellen Lernens auf die Karriere als auch bei der Identifizierung der Voraussetzungen auf diesen Prozess eine Rolle.

a. Zusammenhang zwischen formaler und informaler Organisation

Die Bewertung des Zusammenhangs zwischen der formalen und der informalen Organisation verändert sich im Zeitverlauf. Während zu Zeiten der klassischen Organisationstheorie die formale und die informale Organisation als konkurrierende und konfliktreiche Strukturen bewertet wurden (Bühner, 2004, S. 6; Staehle, 1994, S. 250), gelten informale Strukturen seit der neoklassischen Organisationstheorie als komplementär: „Formelle Organisationen entstehen aus informellen Organisationen und sind notwendig für diese. Ebenso schaffen formelle Organisationen informelle und brauchen diese“ (Barnard, 1970, S. 109). Weiter gelten Sie „als wichtiges Korrektiv zu den dysfunktionalen Wirkungen formaler Organisationen“ (Schreyögg, 1999, S. 15; vgl. Bühner, 2004, S. 7). Was bedeutet dies?

Innerhalb der formalen Organisation werden Arbeitsabläufe geregelt und Aufgaben, Verantwortlichkeiten und Kompetenzen (im Sinne von Zuständigkeit und Befugnis) verteilt: „Als Formalisierung bezeichnet man in der Organisationsliteratur allgemein den Einsatz schriftlich fixierter organisatorischer Regeln in Form von Organisationsschaubildern, -handbüchern, Richtlinien, Stellenbeschreibungen, usw.“ (Kieser & Walgenbach, 2010, S. 157). Das bedeutet, dass die formale Organisation den sicheren Ablauf von (Geschäfts-) Prozessen unabhängig von den beteiligten Mitarbeitern sicherstellt.

Um als Organisation jedoch auf Veränderungen reagieren zu können, ist ein dynamischer Charakter essentiell. Um diesen zu erhalten, können nicht für alle Gegebenheiten Abläufe und Prozesse als Regeln schriftlich fixiert werden. Diese Regeln werden informal gelebt, das bedeutet im alltäglichen Umgang genutzt. Nach Anthony Giddens sind die meisten Regeln in Organisationen nicht formalisierter, sondern gelebter und informaler Natur. In seiner Strukturationstheorie geht er soweit, formalisierte Regeln, wie z. B. Richtlinien oder offizielle Verhaltensregeln in Organisationen, nicht als Regeln zu verstehen: „Formulated rules – those that are given verbal expression as canons of law, bureaucratic rules, rules of games and so on – are thus codified interpretations

of rules rather than rules as such“ (Giddens, 1984, S. 21). Formulierten Regeln können demnach im Rahmen der Anwendung wieder interpretiert werden. Damit entscheidet sich erst in der situativen Anwendung der Regel durch den Handelnden, was sie für das Geschehen in einer Organisation für eine Bedeutung hat. Diesen Zusammenhang bewerten Ortmann, Sydow und Windeler (1997) folgendermaßen: „Die nur scheinbare sekundäre, nämlich aus der formalen „Regel“ abgeleitete Anwendung, ist in Wirklichkeit durchaus konstitutiv für den Sinn dieser „Regel“, und der Begriff der informellen Organisation verweist ja darauf, dass diese vermeintlich so marginale Anwendung von allergrößter Wichtigkeit für das Funktionieren einer jeden Organisation ist, auch und gerade dann, wenn die Anwendung in einer Abweichung, im Unterlaufen, sogar dann, wenn sie in einer Verletzung des formalen „Regel“werkes besteht“ (S. 329 f.). In der Folge werden durch die Rekursivität informale Tatbestände übernommen und in der formalen Struktur der Organisation reproduziert (Kieser & Walgenbach, 2010, S. 58f.). Als Begründung führen Kieser und Walgenbach (2010) aus: „Man kann (...) nicht davon ausgehen, dass alle in einer Organisation vorherrschenden Regelungen zum Arbeitsablauf von den dazu legitimierten Stellen geplant und eingeführt werden. Regeln entstehen auch dadurch, dass sich Organisationsmitglieder untereinander explizit auf bestimmte Vorgehensweisen einigen. Schließlich können Regeln auch aus weitgehend unbewusst ablaufenden kollektiven Lernprozessen hervorgehen. Organisationsmitglieder entwickeln mit der Zeit für bestimmte wiederkehrende Aufgaben »Routineprogramme«, indem Sie Handlungsmuster wiederholen, die sich in der Vergangenheit als zweckmäßig erwiesen haben“ (S. 19).

Dies führt zu zwei Annahmen über den Zusammenhang zwischen der formalen und informellen Organisation.

Erstens:

Die beiden Organisationsformen verhalten sich interdependent und komplementär zueinander.

Zweitens:

Aus einer zeitlichen Perspektive betrachtet, existiert die informale Organisation vor der formalen Organisation.¹⁵

15 Dabei wird davon ausgegangen, dass die Organisation formal bereits existiert. Das bedeutet, es gibt eine gewisse Anzahl von Mitarbeitern, die in einer Organisation arbeiten, die eine bestimmte organisatorische Struktur aufweist. Parallel zur formalen Struktur existiert eine informale Struktur, die wiederum Auswirkungen auf die formale Struktur hat. Bei der Betrachtung von Änderungen und Anpassungen auf Basis der Auswirkungen wird hier davon ausgegangen, dass die informale Organisation vor der formalen Organisation existiert.

Da dieser Zusammenhang in der Literatur eher weniger untersucht wurde, sollen diese Annahmen mit einem Vorgriff auf die empirischen Ergebnisse und mit einem Blick in die Praxis näher beleuchtet werden. Tabelle 7 bietet hierfür einen Überblick über die Antworten der Praxispartner zum Zusammenhang zwischen der formalen und informalen Organisation an:

Tab. 7: Blick in die Praxis: Zusammenhang zwischen der formalen und informalen Organisation

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 1	20	<p>Verbindung zwischen informaler und formaler Organisation: Die informale Organisation prüft immer, ob sie sich noch in der Legalität der formalen Organisation bewegt. Die Regeln der formalen Organisation dürfen nicht verletzt werden. Als Beispiel wurde ein interner Dokumentenmanager angesprochen, in dem alle Prozesse und allgemein gültigen Dokumente, die die Arbeitsteilung regeln sollen, für die Mitarbeiter verfügbar gemacht werden. Im Gespräch wurde über folgendes Beispiel diskutiert: Es gibt beispielsweise ein Dokument, das die Erhebung der Mitarbeiterzufriedenheit regelt. In diesem Unternehmen wurde kürzlich ein Instrument eingeführt, das eine neue Art von Erhebung darstellt. Zwar wurde die bestehende Richtlinie nicht verletzt, streng genommen wurde sie aber auch nicht eingehalten. Vielmehr wurde eine Art Bypass gelegt. Als mögliche Gründe wurde folgendes herausgearbeitet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regeln, die erstellt wurden, wurden nicht ausreichend kommuniziert. • Regeln, die bekannt sind, wurden im Laufe der Zeit überholt und nicht aktualisiert. Dadurch werden sie in der Praxis nicht mehr gelebt. • Manche Regeln sind zwar wichtig, aber es gibt einen Konflikt mit den eigenen Zielen, und dann verstößt man dagegen. <p>Fazit: Kommunikation von Konzepten und Regeln ist ein äußerst wichtiges Instrument, das zu oft vernachlässigt wird und oftmals für das Scheitern von Konzepten verantwortlich gemacht werden kann. Für den Fall, dass dem Handelnden die Regel bekannt ist, wird immer in letzter Sekunde vor dem Handeln entschieden, ob die Regel angewendet wird.</p>
A 1	21	<p>Formale und informale Organisation haben immer etwas miteinander zu tun. Auch in der informalen Organisation gibt es eine Hierarchie. Allerdings ähnelt diese Hierarchie sehr stark der Hierarchie in der formalen Organisation. Den Einfluss, den manche Mitarbeiter in der informalen Organisation haben, kann immer durch die formale Organisation gebrochen werden.</p>
A 2	26	<p>Die formale und die informale Organisation arbeiten auf jeden Fall zusammen. Die Formale regelt den normalen regelmäßigen Ablauf. Die Informale übernimmt die Rolle der Feuerwehr. Die Formale stellt somit die Prozesssicherheit dar. Wenn dies nicht so wäre, würde der Prozess, wenn der informale Partner wechselt, zusammenbrechen. Daher glaube ich, dass das Formale wesentlich wichtiger ist, als das Informale. Auf der anderen Seite glaube ich aber auch, dass die informale Organisationsstruktur auch wichtig ist, um seine Bereiche vor gewissen Situationen zu schützen.</p>
B 1	34	<p>Die Kommunikation in der formalen Organisation macht die Kommunikation in der informalen Organisation dann formal. Im Protokoll stehen dann Beschlüsse und damit gilt es als beschlossen. Damit toppt die formale Kommunikation die informale. Allerdings wird vorher alles informal eingefädelt.</p>
B 1	35	<p>Ja, die informale Kommunikation ist der formalen Kommunikation vorgelagert. Und dann werden die Beschlüsse informal nachgesprochen und, zumindest zum Teil, auf informalen Kanälen verteilt. Formale Beschlüsse haben schon Macht. Wenn allerdings der Beschluss nichts war, kann man ihn immer noch aushebeln. Die Nachhaltigkeit des Beschlusses ist dann eben nicht gegeben</p>

(Fortsetzung Tab. 7)

Interview Nr.	Nr.	Aussage
B 3	32	Genau: Die informale Organisation kann die formale ziemlich frustrieren, weil sie schneller geht, effizienter ist und weil Informationen einfacher fließen können. Weil sie einfach Schranken öffnet.
B 3	34	Sowohl die formale als auch die informale Organisation sind wichtig. Ich würde sie gleich gewichten. Die formale ist wichtig, weil sie regelt, dass es in einem Unternehmen in einem geordneten Rahmen zugeht. Also das halte ich für elementar wichtig. Wenn man aber immer nur die formale Organisation als Möglichkeit hätte, dann glaube ich, würden Entscheidungsprozesse oftmals nicht rechtzeitig fertig werden und v. a. dann nicht, wenn es darum geht, Krisenmanagement zu betreiben, nicht nur in Wirtschaftskrisen, sondern auch in unternehmensinternen Krisen.
C 2	27	Ich glaube, dass in dieser Hinsicht die formale und die informale Organisation gar nicht so weit auseinander sind. Grund ist, dass Führung ausüben eigentlich Entscheiden bedeutet. Und für Entscheidungen, die dann auch gelten sollen, müssen Mitarbeiter einen gewissen formalen Status haben. Ich glaube, dass die informale Organisation ihre Rolle v. a. in der Entscheidungsvorbereitung findet. Informal könnte beispielsweise sein, dass es Mitarbeiter gibt, die sich in Themen einbringen, die nicht ihr originäres Themengebiet sind. Die informale Organisation kann meiner Meinung nach Druck ausüben, z. B., indem auf sehr breiter Basis für ein Thema sensibilisiert wird. Lobbyismus passiert auch über die informale Organisation. Dadurch kann man versuchen, Entscheidungen in die eine oder andere Richtung zu beeinflussen. Die informale Organisation geht sehr selektiv (Teil der Gesamtinformation; andere Bilder werden erzeugt) mit Informationen um. In ihr werden Informationen schneller verbreitet.
C 2	24	Meiner Meinung nach ist das Verhältnis zwischen formaler und informaler Organisation 50 zu 50. Bei großen organisatorischen Umstrukturierungen gibt's immer zuerst die Kästchen. Die informale Organisation bildet sich dann wieder in den Lücken der formalen Organisation – also zwischen den Kästchen. Bei einer großen organisatorischen Veränderung beispielsweise muss man aber auch die informale Organisation berücksichtigen. Beispielsweise stehen wir intern gerade vor einer großen organisatorischen Umstrukturierung. Diese ist nur durch einen Generationswechsel, das bedeutet auch eine Veränderung in der Einstellung und Arbeitsweise, möglich geworden.

Quelle: Zusammengefasste Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Die Aussagen geben folgende Hinweise:

- Die Aussagen A 1 – 20 und 21, A 2 – 26 und B 3 – 34 beziehen sich auf das Verhältnis der formalen Organisation zur informalen Organisation. Die angenommene Komplementarität und Interdependenz wird bestätigt. Die Aussagen A 1 – 20 und 21 und A 2 – 26 gehen ebenfalls von einem engen Zusammenhang aus. Der Handlungsspielraum in der informalen Organisation wird nach Meinung dieser Gesprächspartner jedoch durch die formale Organisation beschränkt. Der Praxispartner B 3 – 34 gewichtet die beiden Organisationsformen gleich.
- Aussagen B 1 – 35 und 35, ebenso wie die Aussagen B 3 – 32 und C 2 – 27, bestätigen die Annahme, dass die informale Organisation vor der formalen Organisation existiert. Dies kann beispielsweise bedeuten, dass eine

formale Regel vorschreibt, dass bestimmte Entscheidungen (z. B. Investitionen ab einer gewissen Höhe) nur in formalen Gremien oder Lenkungs-kreisen getroffen werden können. Die dort getroffenen Entscheidungen werden formal in einem Protokoll festgehalten und kommuniziert. Die informale Organisation, z. B. in Form eines Netzwerkes, hat jedoch einen entscheidenden Anteil im Rahmen der Entscheidungsvorbereitung. Das bedeutet, dass bereits im Vorfeld des Treffens des Gremiums oder Lenkungs-kreises Gespräche geführt und Meinungen gebildet werden. Bereits zu diesem Zeitpunkt findet der wesentliche Anteil der Entscheidungsfindung statt, die dann wiederum (nur noch) formal, mit einer Entscheidung in dem dafür vorgesehenen Gremium bzw. Lenkungs-kreis legitimiert wird.

- Auch Aussage C 2 – 24 stellt ein Beispiel für die Annahme der Existenz der informalen Organisation vor der formalen Organisation dar. Sie bezieht sich auf organisatorischen Veränderungen und Umstrukturierungen. Deren Basis ist in der Regel eine Aufzeichnung der neuen Strukturen in Form von „Kästchen“. Die Gestaltung und Anordnung der „Kästchen“ jedoch haben ihren Ursprung in der informalen Organisation. Das bedeutet, dass neue Strukturen von den beteiligten Personen abhängig sind. So beschreibt diese Aussage, dass eine Umstrukturierung durch einen Generationenwechsel bei der Belegschaft und die damit verbundene Veränderung der Einstellung und Arbeitsweise ermöglicht wurde. Weiter bietet ein Blick in die praxisnahe Literatur dazu folgenden Ausschnitt aus einem Interview mit dem Arbeitsdirektor eines mittelständischen Unternehmens an, der zeigt, an welcher Art von Konzepten in der Praxis gearbeitet wird: „In der Rekrutierung sind wir noch nicht dynamisch genug: Es gibt eine Planstelle, die ein bestimmtes Profil hat, und die Personalabteilung muss jemand suchen, der diesem Profil entspricht. Die Aufgabe wird immer als Fixpunkt betrachtet und der Mensch als Variable. Wenn es aber fünf gute Bewerber auf eine Stelle gibt, wird vier guten Leuten abgesagt. Ich kann mir eine dynamische Stellenbesetzung vorstellen, bei der die Aufgaben nach dem Können der Bewerber gestaltet werden. Dies ist meiner Ansicht nach eine wirkliche Innovation, denn hierfür müssen ganz andere Strukturen geschaffen werden“ (Furkel, 2008, S. 12).

Es wird deutlich, dass die auf Basis der Literatur getroffenen Annahmen zum Zusammenhang der informalen und formalen Organisation durch die Aussagen der Praxispartner gestützt werden. Als Konsequenz soll für den weiteren Verlauf dieser Arbeit angenommen werden, dass

- die formale und die informale Organisation interdependent und komplementär sind und

- die informale Organisation zeitlich vor der formalen Organisation entsteht.

Offen bleibt die Frage, ob die Transformation einer informalen Organisation in eine formale Organisation automatisch oder nur unter bestimmten Voraussetzungen erfolgt. Dieser Frage soll im Rahmen der Erarbeitung der Voraussetzungen in Teil D nachgegangen werden.

Die Zusammenfassung der bisher erarbeiteten Begriffsdefinitionen erfolgt in sogenannten definitorischen Aussagen (DA). Der Begriff der definitorischen Aussagen wird in Abschnitt B.II.3 eingeführt. Sie haben das Ziel, ein einheitliches Verständnis für die im theoretischen Bezugsrahmen verwendeten Begriffe sicherzustellen. Dabei können den Begriffen, neben einer Erarbeitung der Definition auf Basis der Literatur, auch nominaldefinitorisch bestimmte Merkmale zugeordnet werden (Euler, 1997, S.263 f.). Tabelle 8 nummeriert die bisher erarbeiteten definitorischen Aussagen für den Begriff „Organisation“, gibt in Spalte zwei das Kapitel der Erarbeitung an und führt in Spalte drei die Formulierung wiederholend auf.

Tab. 8: Definitorische Aussage eins (Organisation)

Nr.	Kapitel	Definitorische Aussage
DA 1	C.I	<p>Das Verständnis für den Begriff Organisation legt einen institutionellen Organisationsbegriff zugrunde. Dieser umfasst sowohl die formale als auch die informale Organisation und kann mit dem Stichwort „Das Unternehmen ist eine Organisation“ beschrieben werden.</p> <p>Die informale Organisation entsteht, zeitlich betrachtet, vor der formalen Organisation.</p> <p>Die formale und die informale Organisation sind interdependent komplementär.</p>

Quelle: Eigene Darstellung

Um das Ziel von Teil C dieser Arbeit, die Erarbeitung eines Begriffssystems für die drei Kernbegriffe (neben der Organisation sind dies die Begriffe des informellen Lernens und der Karriere) dieser Arbeit zu erfüllen, wird diese Tabelle der definitorischen Aussagen im Laufe des Teil C fortgesetzt.

b. Elemente einer Organisation

Für die Identifizierung von Ansatzpunkten für die Schaffung von Kontext für informelles Lernen und Karriere ist eine weitere Konkretisierung des Begriffs Organisation erforderlich. Diese Konkretisierung erfolgt auf Basis einer näheren Betrachtung der Einzelbestandteile einer Organisation. Für die Bestimmung der Einzelbestandteile, sogenannte Elemente, werden die bereits entwickelten Definitionen für die informale und formale Organisation herangezogen. Tabelle 9

stellt zu diesem Zweck wiederholend die Merkmale der formalen sowie der informalen Organisation dar. Die Nummerierung der Merkmale wurde mit dem Ziel des eindeutigen Verweises auf das jeweilige Merkmal um den Buchstaben „F“ (für formale Organisation) bzw. „I“ (für informale Organisation) ergänzt.

Tab. 9: Merkmale der formalen und informalen Organisation

Nr.	Merkmale der formalen Organisation	Merkmale der informalen Organisation	Nr.
1 F	Existiert unabhängig von den beteiligten Personen	Existiert abhängig von den beteiligten Personen	1 I
2 F	Besteht aus unterschiedlichen Rollen	Basiert auf den sozialen/persönlichen Bedürfnissen der Beteiligten	2 I
3 F	Besteht aus verhaltenssteuernden Regeln	Formt sich spontan	3 I
4 F	Besteht aus explizit formulierten Regeln und damit aus Regeln, die bewusst sind	Besteht aus Interaktionsmustern/ Kommunikation	4 I
5 F	Besteht aus einer Struktur, die die Führung und die Gruppenzugehörigkeit regelt	Beschreibt Strukturen außerhalb der formalen Organisation (z. B. informale Gruppen oder informale Machtstrukturen)	5 I

Quelle: Eigene Darstellung

Diese Merkmale werden nun unter Berücksichtigung der erkenntnisleitenden Fragestellung in Elemente für die Erarbeitung der Zusammenhänge zu den Variablen informelles Lernen und Karriere überführt:

- Die beiden Merkmale 1 F („existiert unabhängig von den beteiligten Personen“) und 1 I („existiert abhängig von den beteiligten Personen“) verdeutlichen das wesentliche Unterscheidungsmerkmal zwischen der formalen und informalen Organisation. Während die formale Organisation unabhängig von den beteiligten Personen existieren kann, besteht die informale Organisation in Abhängigkeit von den Beteiligten und basiert auf deren sozialen und persönlichen Bedürfnissen (Nr. 1 F und Nr. 1 und 2 I). Diese Bedürfnisse werden in Merkmal 3 I („formt sich spontan“) nochmals aufgegriffen. Die Spontaneität wird in diesem Zusammenhang als Gegenstück zu einem Plan, dem eher die formale Organisation folgt, interpretiert. Diese Unterscheidung wird die Beschreibung der Elemente in den folgenden Kapiteln stetig begleiten.
- Das Merkmal 2 F „besteht aus unterschiedlichen Rollen“ geht in dem Element „Rolle“ auf. Dabei wird in das Merkmal nicht nur der formalen Organisation zugeordnet, da aufgrund der Interdependenz und Komplementarität davon ausgegangen wird, dass sich jedes Merkmal als Element in beiden Ausprägungen findet.

- Die Merkmale 3 F („besteht aus verhaltenssteuernden Regeln“) und 4 F („besteht aus explizit formulierten Regeln“) gehen in dem Element Normen auf, da Normen, als Vorgriff auf Kapitel C.I.2.f, allgemein als „Regeln zur Verhaltenssteuerung“ verstanden werden.
- Dem Merkmal 4 I („besteht aus Interaktionsmustern/Kommunikation“) widmet sich das Element Kommunikation.
- In den beiden Merkmalen 5 F („besteht aus einer Struktur, die die Führung und die Gruppenzugehörigkeit regelt“) und 5 I („beschreibt Strukturen außerhalb der formalen Organisation“) werden die Elemente Gruppe und Führung als Strukturmerkmale genannt, als die sie im weiteren Verlauf bearbeitet werden sollen.

Als Ergebnis der Bestimmung der Einzelbestandteile aus den Definitionen für eine formale und informale Organisation ergeben sich die in Tabelle 10 auf der linken Seite aufgelisteten Elemente einer Organisation:

Tab. 10: Struktur für den weiteren Verlauf des Abschnitts C.I.2

Elemente einer Organisation	Beschreibung des Elements in der...		Erfolgt in Abschnitt C.I.2.
	formalen Organisation	informalen Organisation	
Rolle			c
Führung			d
Gruppe			e
Normen			f
Kommunikation			g

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 10 ist für den weiteren Verlauf des Abschnitts wegweisend: Die Unterabschnitte widmen sich der näheren Betrachtung der identifizierten Elemente in ihrer formalen und informalen Ausprägung. Obwohl bei der Diskussion ihre Interdependenz deutlich wird, sollen sie isoliert voneinander betrachtet werden. Dabei liegt der Fokus nicht auf der Vollständigkeit möglicher Modelle, Definitionen oder Verständnisse, sondern auf ihrer Veranschaulichung. Die Reihenfolge der Elemente soll nicht ihre Bedeutung widerspiegeln. Jedes Element wird zuerst beschrieben, bevor zwischen seiner formalen und informalen Ausprägung unterschieden wird.

c. Rolle

α. Beschreibung

Der Begriff der Rolle ist in der Literatur nicht eindeutig bestimmt (Goffman, 1973, S. 95) und wird in einer Vielzahl von Disziplinen (z. B. Soziologie, Sozialpsychologie oder Kulturanthropologie) mit heterogenen Forschungsansätzen bearbeitet (Wiswede, 1977, S. 7).

Nach Miebach (2007) werden unter einer Rolle „generalisierte Erwartungszusammenhänge, die von unterschiedlichen Personen ausgefüllt werden können“ (S. 35; S. 403) verstanden. Auch Robbins (2001) gibt Erwartungen an eine Person als ein Merkmal für eine Rolle an: Eine Rolle „bezeichnet eine Gruppe von Verhaltensmustern, die von einem Individuum erwartet werden, sobald es in einer sozialen Einheit eine bestimmte Position einnimmt“ (S. 276). Scott (1986) versteht darunter „Erwartungen, geknüpft an bestimmte soziale Positionen, oder Wertmaßstäbe zur Einschätzung des Verhaltens der Inhaber dieser Position“ (S. 36). Nach Weinert (2004) sind Rollen „Verhaltensmuster, die Dritte von einer Person erwarten, die in der Gruppe eine bestimmte Position einnimmt“ (S. 404). Auch Dahrendorf (1974) beschreibt eine Rolle als ein „Bündel von Erwartungen“, die an den Rollenträger geknüpft sind, die „prinzipiell unabhängig vom Einzelnen denkbar“ sind. Weiter schreibt er: „Insofern ist jede einzelne Rolle ein Komplex oder eine Gruppe von Verhaltenserwartungen“ (Dahrendorf, 1974, S. 33). Nach Brodbeck und Frey (1999) ist eine Rolle „definiert durch die Erwartungen der Gruppenmitglieder über angemessenes Verhalten in einer gegebenen Position (...)“ (S. 359). Bei Steinmann und Schreyögg (2000) wird unter einer Rolle „ein Bündel von Verhaltenserwartungen, die von anderen an einen Positions- oder Statusinhaber herangetragen werden“ (S. 544), verstanden. Auch Schulte-Zurhausen (2010) versteht unter einer Rolle „Verhaltenserwartungen (...), die einem Gruppenmitglied von den übrigen Mitgliedern der Gruppe entgegengebracht werden“ (S. 186). Leicht abweichend ist die Definition von Jones und Bouncken (2008): Eine Rolle beschreibt somit, wie sich Mitglieder einer Organisation in einem bestimmten Kontext verhalten (S. 420).

Tabelle 11, die die Merkmale der genannten Definitionen zusammenstellt, zeigt, dass in einer Rolle „Verhaltenswartungen“ gebündelt werden (Merkmal Nr. 1). Dieses Merkmal wird im Zeitverlauf konstant mit dem Begriff Rolle in Verbindung gebracht. Zusätzlich zeigt sich, dass die Verhaltenserwartungen in einer Gruppe von weiteren Mitgliedern an eine Person auf einer Position herangetragen werden (Merkmal Nr. 3). In der Literatur wird neben dem Begriff Position synonym der Begriff Status verwendet (Dahrendorf, 1974, S. 68f.; Gerhardt, 1971, S. 172). Alle für eine Rolle geltenden Normen werden

Tab. 11: Synopse zu Rolle

Nr.	Merkmale	Autor							
		Miebach (2007)	Robbins (2001)	Scott (1986)	Weinert (2004)	Dahrendorf (1974)	(Brodbeck & Frey (1999)	Steinmann & Schreyögg (1999)	Schulte-Zurhausen (2010)
1	Verhaltenserwartungen	x	x	x	x	x	x	x	x
2	können von unterschiedlichen Personen erfüllt werden	x		x		x			
3	in einer Gruppe		x		x		x	x	x
4	auf einer gegebenen Position		x	x			x	x	x

Quelle: Eigene Darstellung

in ihrer abstrakten Form als Status bezeichnet, wie schon das aus dem Jahr 1936 stammende Zitat des Soziologen Ralph Linton (1936) aussagt: „Ein Status, im Unterschied zu dem Individuum, das ihn einnimmt, ist einfach eine Kollektion von Rechten und Pflichten (...); eine Rolle verkörpert den dynamischen Aspekt eines Status“ (S. 113; vgl. Dahrendorf, 1974, S. 30; vgl. Petzold & Mathias, 1982, S. 23; vgl. Wiswede, 1977, S. 11). Parsons (1951) unterstützt diesen Ansatz: „The Role, he holds, is status translated into action, the role being the 'processual aspect' of status, as status is the 'positional aspect' of the role“ (S. 25). In diesen Ansätzen wird zwischen einem statischen Bestandteil – dem Status – und einem aktiven Bestandteil – der Rolle – unterschieden. Der bekannte Soziologe Erving Goffman (1973) diskutiert die beiden Begriffe und schreibt dazu: „Demgemäß ist es eine Position und nicht eine Rolle, die man einnehmen, die man ausfüllen und wieder verlassen kann, denn eine Rolle kann nur ›gespielt‹ werden; aber kein Student scheint diese Logik zu beachten, und ich will das auch nicht tun“ (S. 95). Trotzdem finden die beiden Begriffe auch gute drei Jahrzehnte später noch immer Verwendung (vgl. Merkmal Nr. 4).

Nach Lehner (2009) ist ein Status „die einer Person von ihren Interaktionspartnern und relativ zu diesen Interaktionspartnern zugeschriebene Position (im Sinne von Über-, Gleich- oder Unterordnung)“ (S. 71). Der Unterschied hierbei ist, dass er die Begriffe Status und Position nicht synonym verwendet: „Dieser Status wird zwar von der Position beeinflusst, die jemand in der formalen organisationalen Hierarchie innehat, er ist jedoch damit nicht deckungsgleich und eindeutig abzugrenzen“ (Lehner, 2009, S. 71). Demnach ist ein Status „wertgeladen“ und nimmt eine „soziale Schichtung auf Aggregatebene“ (Wiswede, 1977, S. 16; vgl. Scholz, 1982, S. 22) vor. Dies geschieht entweder durch

Erwerb (z. B. durch einen formalen Abschluss) oder durch Zuschreibung: Biologische Merkmale, wie z. B. Alter oder Geschlecht, können dabei nicht beeinflusst werden. Für erworbene Positionen, z. B. das Innehaben einer Stellung in einer Organisation, muss man sich bemühen und einen Beitrag leisten (Dahrendorf, 1974, S. 55; Weinert, 2004, S. 403). Nach Hill et al. (1989) ist jede Rolle mit einem Status verbunden: „Rollen und Status sind untrennbar miteinander verbunden: zu jedem Status gehört eine Rolle und jede Rolle impliziert einen bestimmten Status“ (S. 74; vgl. Robbins, 2001, S. 283; vgl. Weinert, 2004, S. 403). Gemeinsam ist den Ansätzen eine Verbindung zwischen den Begriffen Rolle und Status. Während Verhaltenserwartungen in dem Begriff der Rolle gebündelt sind, beschreibt der Status die Beziehung bzw. das Verhältnis der Beteiligten zueinander. Zum Beispiel ist einem Mitarbeiter ein Kollege sympathisch, einen anderen Kollegen schätzt er wegen dessen Fachkompetenz und einen weiteren Kollegen schätzt er wegen dessen großen Netzwerkes.

Eine Rolle ist damit ein Merkmal einer Beziehung und damit sozusagen ein interpersonelles Phänomen (Steinmann & Schreyögg, 2000, S. 544 f.; vgl. Dahrendorf, 1974, S. 33): „Rollen zu übernehmen und zu spielen ist ohne Interaktion mit anderen Menschen nicht möglich. Das Rollenkonzept wird als zentrales Bindeglied zwischen dem Einzelnen und der Gruppe bzw. der Gesellschaft angesehen und von vielen Soziologen als wesentlicher Baustein sozialer Systeme begriffen“ (Staehle, 1994, S. 255; vgl. Jost, 2000, S. 19).

Die Gruppe beantwortet die Erfüllung bzw. die Nicht-Erfüllung der Erwartungen an die Rolle mit Sanktionen (Hill et al., 1994, S. 73; Brodbeck & Frey, 1999, S. 358; Dahrendorf, 1974, S. 37; Giddens, 1984, S. 29; Steinmann & Schreyögg, 2000, S. 544; Wiswede, 1977, S. 37). Dabei bewirken rollenkonformes Verhalten positive und Abweichungen negative Sanktionen. Die Verhaltenserwartungen als Maßstab für Sanktionen haben ihren Ursprung in den für die Handlungen jeweils geltenden Normen (Wiswede, 1977, S. 37). Von einer Führungskraft wird beispielsweise in einer Organisation normativ erwartet, dass sie die Aufgabenteilung innerhalb ihres Bereichs koordiniert und damit eine Leitungsinstanz einnimmt. Erfüllt die Führungskraft die Erwartungen, bekommt sie beispielsweise einen Bonus. Erfüllt sie diese Erwartungen nicht, folgen Sanktionen (z. B. Degradation, Bonusreduktion).

Merkmal Nr. 2 charakterisiert den Begriff der Rolle als Verhaltenserwartung, die von unterschiedlichen Personen erfüllt werden können. Dies knüpft an die Unterscheidung zwischen einer Rolle in der formalen und in der informalen Organisation an, die Bestandteil des folgenden Abschnitts ist.

β. Unterscheidung zwischen einer Rolle in der formalen und in der informalen Organisation

In Tabelle 4 wurde festgehalten, dass die formale Organisation unabhängig von den beteiligten Personen existiert. Eine Rolle in der formalen Organisation ist daher ebenfalls unabhängig von einer bestimmten Person. Geschaffen wird eine formale Rolle in Abhängigkeit von der horizontalen und vertikalen Differenzierung und nicht in Abhängigkeit von dem potentiellen Rollenbesetzer (Dahrendorf, 1974, S. 30; Staehle, 1994, S. 252). Nach Luhmann (1964, S. 287) kann diese Rolle als funktional-spezifisch definiert werden. Das bedeutet, dass an den Mitarbeiter in einer bestimmten Position ein Bündel an Erwartungen gesetzt wird, welches sich aus der formalen Differenzierung ergibt. Diese Erwartungen werden in einer Beschreibung (z. B. in der Metall- und Elektroindustrie im Rahmen von ERA-Aufgabenbeschreibungen) festgehalten. Diese Beschreibung bestimmt die Erwartungen an die jeweilige Rolle von vorn herein, grenzt sie jedoch auch ein (Luhmann, 1964, S. 287; Jost, 2000, S. 18). „Vom Top-Management wird z. B. erwartet, dass es langfristige Strategien festlegt“ (Hill et al., 1994, S. 74). Daraus abgeleitet kann eine Rolle in der formalen Organisation als eine organisatorische Stelle verstanden werden (Staehle, 1994, S. 252). Sie repräsentiert die kleinste organisatorische Einheit im Rahmen der Aufbauorganisation. In ihr werden einzelne Teilaufgaben unabhängig von einem Mitarbeiter zu einer sinnvollen Einheit gebündelt (Bühner, 2004, S. 45; Picot et al., 2012, S. 309; Schreyögg, 2008, S. 102; Wöhe, 1996, S. 182 f.).

Wie weiter oben festgehalten, ist eine Rolle immer mit einem Status verbunden. Der Status in einer formalen Organisation ergibt sich aus der hierarchischen Ebene in der Aufbauorganisation: Den Stellen in einer Organisation wird ein (hierarchischer) Status (z. B. Gruppenleiter, Abteilungsleiter oder Projektleiter) zugewiesen, durch den erkennbar und wahrnehmbar wird, welche Rolle die jeweilige Stelle in der Organisation einnimmt. Der mit der Rolle verbundene Status wird durch Statussymbole sichtbar: Einem Hauptabteilungsleiter wird z. B. als Statussymbol in der Regel ein größeres Büro zugewiesen als einem Abteilungsleiter.

Die *informale Organisation* existiert hingegen in Abhängigkeit von den beteiligten Personen und basiert auf ihren sozialen und/oder persönlichen Bedürfnissen (vgl. Tabelle 5). Eine Rolle als ein Bündel von Verhaltenserwartungen, die von einer Gruppe an einen Rolleninhaber gestellt werden, kann im betrieblichen Umfeld zwei Ursprünge haben:

Rollen in der informalen Organisation ergeben sich erstens aus dem Bedürfnis nach sozialen Kontakten. Nach Aristoteles ist der Mensch ein Zoon Politikon.

Das bedeutet, dass er nach Gemeinschaft und sozialen Kontakten strebt. Lange nach Aristoteles' Wirken wurde in den Hawthorne Experimenten, welche von 1924 bis 1932 im Hawthorne Werk der Western Electric Company durchgeführt wurden, die Bedeutung „zwischenmenschlicher Beziehungen“ für die Zufriedenheit und Motivation am Arbeitsplatz entdeckt (Kieser & Walgenbach, 2010, S. 34; Roethlisberger, 1949, S. 561 f.; Schulte-Zurhausen, 2010, S. 16 f.): „Das, was man jahrzehntelang als unberechenbare Störgröße ansah, die Emotionalität, wurde plötzlich zum entscheidenden Produktionsfaktor erklärt“ (Schreyögg, 2008, S. 41). Aus dem Streben nach Gemeinschaft und sozialen Kontakten ergeben sich anderartig, sozial gelagerte Erwartungen an die Mitarbeiter und Kollegen, wie z. B. „Cliques und Freundschaftsbeziehungen“ (Jost, 2000, S. 18 f.; Ricken, 2005, S. 27; Schreyögg, 1999, S. 46). Die Erwartungshaltungen bewegen sich nicht im Rahmen hierarchischer Strukturen und sind nach außen schwer wahrnehmbar. „Unabhängig von seiner Stellung in der organisatorischen Hierarchie (...), können einem Individuum auch aufgrund seiner Persönlichkeit ‚Verhaltenserwartungen‘ entgegengebracht werden“ (Hill et al., 1994, S. 75).

Zweitens ergeben sich neben der formalen (organisatorischen) Rollendifferenzierung inoffizielle und informale Rollendifferenzierungen, „die sich aufgrund der Normen und Werte sowie der zu bewältigenden Aufgaben in der Gruppe im Laufe der Zeit herausbilden“ (Steinmann & Schreyögg, 2010, S. 548; vgl. Luhmann 1964, S. 283 ff.). Diese Rollen haben, obwohl sie sozial geprägt sind, einen eher organisatorischen Charakter, da sie in engem Zusammenhang mit der Aufgabenerfüllung stehen.

Auch die Rolle in der informalen Organisation bekommt einen Status zugewiesen. Dieser beruht eher auf Wertschätzung, Persönlichkeits- oder Leistungsmerkmalen: „Während die Position neutral die Stellung bezeichnet, die innerhalb einer Organisation bekleidet wird, ist der Status die sozial bewertete Stellung, d. h. die relative Stellung, die eine Person (...) in einem Sozialsystem aus der Sicht der Mitglieder einnimmt.“ (Steinmann & Schreyögg, 2000, S. 540 f.; vgl. Kesten, 1998, S. 63). In anderen Worten, ist der Status einer informalen Rolle nichts formal Angeordnetes, sondern eine „soziale Konstruktion“ (Steinmann & Schreyögg, 2000, S. 541).

Tabelle 12 stellt die Darstellung der Rolle als Element einer Organisation in ihrer formalen und in der informalen Ausprägung dar.

Tab. 12: Rolle in der formalen und in der informalen Organisation

Merkmale	Rolle	
	formale Organisation	informale Organisation
Rolle	<ul style="list-style-type: none"> × organisatorische Stelle × entsteht aus der Bündelung von Teilaufgaben 	<ul style="list-style-type: none"> × basiert auf sozialen Bedürfnissen × entsteht aus persönlichen Kontakten oder aufgabenorientiert
Verhaltens- erwartungen	an eine Position (= unabhängig von der Person)	an eine Person (= abhängig von einer Person)
Status	zugeschrieben auf Basis der organisatorischen Position/Stelle	zugeschrieben aus der Gruppe/dem Netzwerk auf Basis der Persönlichkeit/der Fähigkeiten

Quelle: Eigene Darstellung

d. Führung

α. Beschreibung

Für den Begriff der Führung kann in der Literatur keine einheitliche Definition gefunden werden (Yukl, 2010, S. 21). Insgesamt zeichnet sich jedoch als gemeinsamer Nenner ab, dass Führung einen zielgerichteten Beeinflussungsprozess darstellt: „Most definitions of leadership reflect the assumption that it involves a process whereby intentional influence is exerted over other people to guide, structure, and facilitate activities and relationships in a group or organization“ (Yukl, 2010, S. 21). So kann nach Staehle (1994) unter Führung die „Beeinflussung der Einstellungen und des Verhaltens von Einzelpersonen sowie der Interaktion in und zwischen Gruppen, mit dem Zweck, bestimmte Ziele zu erreichen“ verstanden werden (S. 308; vgl. Buschmeier, 1995, S. 9; vgl. Frese, 1998, S. 166; vgl. Luhmann, 1964, S. 123 f.) verstanden werden. Weinert (2004) versteht unter Führung den Versuch „Einfluss zu nehmen, um Gruppenmitglieder zu einer Leistung und damit zum Erreichen von Gruppen- oder Organisationszielen zu motivieren. Einfluss kann definiert werden als Veränderung in den Einstellungen, Werten, Überzeugungen und Verhaltensweisen von Zielpersonen als Ergebnis von Einflussbemühungen der Führungsperson“ (S. 458). Nach Becker (2009) kann unter Führung „zielbezogene Einflussnahme verstanden [werden], die die Geführten dazu bewegen soll, bestimmte Ziele (...) zu erreichen“ (S. 305). Auch Steinmann und Schreyögg (2000) begreifen Führung als „intendierter sozialer Einflussversuch“ (S. 578 ff). Nach Robbins (2001) ist Führung „die Fähigkeit, einzelne oder eine Gruppe zur Erfüllung von Zielen zu beeinflussen“ (S. 370). Nach Wunderer (2011) wird Führung verstanden als „wert-, ziel- und ergebnisorientierte, aktivierende und wechselseitige soziale Beeinflussung zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben in und mit einer strukturierten Arbeitssituation“ (S. 4). Das Wort „gemeinsam“ kann in diesem Zusammenhang als „in einer Gruppe“ interpretiert werden. Berthel und Becker

(2010) verstehen unter Führung „Verhaltenssteuerung“ (S. 15) bzw. „Fähigkeiten (...)“, die das Verhalten der Mitarbeiter aktivieren, intensivieren und/oder steuern“ (S. 156). Nach Schulte-Zurhausen (2010) beinhaltet Führung „die zielgerichtete Verhaltensbeeinflussung von Menschen durch Menschen innerhalb einer Gruppe“ (S. 219). Nach Coy, Müller, Wiener und Wolff (2010) geht es „bei Führung (...) darum, Verantwortung zu übernehmen, die richtigen Ziele zu setzen sowie Strategien und Wege zu finden, sie zu erreichen“ (S. 18). Tabelle 13 bietet für eine Diskussion der Merkmale eine Übersicht über die genannten Definitionen.

Tab. 13: Synopse zu Führung

Nr.	Merkmale	Autor								
		Staehe (1994)	Weinert (2004)	Becker (2009)	Steinmann & Schreyögg (2000)	Robbins (2001)	Wunderer (2011)	Berthel & Becker (2010)	Schulte-Zurhausen (2010)	Coy, Müller & Wiener, u. a. (2010)
1	Beeinflussung von Einstellung	x	x							
2	Beeinflussung von Verhalten	x	x	x	x	x	x	x	x	
3	zielgerichtet	x	x	x	x	x	x		x	
4	Fähigkeit					x		x		
5	in einer Gruppe	x	x			x	x		x	
6	Übernahme von Verantwortung									x

Quelle: Eigene Darstellung

Aus der Übersicht kann man erkennen, dass ein gemeinsamer Nenner der Begriffsbestimmungen die zielgerichtete Beeinflussung von Verhalten innerhalb einer Gruppe ist (Merkmale Nr. 2, 3 und 5). Während Merkmal Nr. 2 die Beeinflussung von Verhalten als Kennzeichen von Führung angibt, nimmt Merkmal Nr. 1 die Beeinflussung von Einstellung in die Liste auf. Einstellung beschreibt ein allgemeines und länger andauerndes, positives oder negatives Gefühl gegenüber einer Person, einem Objekt oder einem Thema (Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 774; Weinert, 2004, S. 176). Für zyklische Situationen bzw. Ereignisse werden Normen aus Einstellungen abgeleitet (Kesten, 1998, S. 44). Wenn dieses Merkmal in die Definition von Führung aufgenommen werden würde, greift Führung in die Tiefenstruktur des Mitarbeiters¹⁶ ein. Obwohl nicht ausgeschlossen wird, dass dies der Fall sein kann, soll die Beeinflussung

¹⁶ Die Tiefenstruktur ist ein Begriff aus der Diskussion um den Kompetenzbegriff (vgl. Kapitel D.II.1). Er bezieht sich in diesem Rahmen auf die handlungsleitenden Normen.

der Einstellung kein Bestandteil von Führung im Rahmen dieser Arbeit sein, da dieses Merkmal nur wenige Male genannt wurde und weil angenommen wird, dass eine Beeinflussung der Einstellung als eine Manipulation des Denkens interpretiert werden kann.

Das Merkmal, dass Führung einer Fähigkeit entspricht (Merkmal Nr.4) wird ebenfalls nur wenige Male genannt. Führung kann auch als ein „sozialer Beeinflussungsprozess“ (Scott, 1986, S.367; Schein, 1994, S.32 f.) verstanden werden. Es wird angenommen, dass für die soziale Beeinflussung anderer Menschen Fähigkeiten, wie z.B. Kommunikation, Empathie, Offenheit oder Toleranz und Vertrauen benötigt werden. Daher soll dieses Merkmal bei der Führung berücksichtigt werden. Das wenig genannte Merkmal Nr.6 zeigt auf, dass Führung die Übernahme von Verantwortung bedeutet. Es weist darauf hin, dass die Übernahme einer Führungsposition auch implizit die Übernahme von Verantwortung mit sich bringt.

Für eine erfolgreiche Beeinflussung und damit eine erfolgreiche Führung muss der Führende über Macht verfügen. Für Macht hat sich in der Literatur das Verständnis von Max Weber, einem bedeutenden deutschen Soziologen, durchgesetzt. Dieser sieht sie als „Chance innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstand durchzusetzen“ (Weber, 1980, S.28).¹⁷ Die Verwendung der Worte „soziale Beziehung“ weisen darauf hin, dass es bei einer Ausübung von Macht immer mindestens zwei Beteiligte gibt: „Power involves the capacity of one party (...) to influence the other party (...)“ (Yukl, 2010, S.199; vgl. Buschmeier, 1995, S.19; vgl. Berthel & Becker, 2010, S.157). Dies bringt das Element Führung in Verbindung mit dem Element Gruppe (Merkmal Nr.5), in dem es ebenfalls um soziale Beziehungen geht.

Zusammenfassend soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass im Rahmen dieser Arbeit unter Führung die Fähigkeit zur zielgerichteten Beeinflussung von Verhalten in einer Gruppe verstanden wird.

β. Unterscheidung zwischen Führung in der formalen und in der informalen Organisation

Für die Unterscheidung zwischen Führung in der formalen und in der informalen Organisation wird auf den Begriff Macht zurückgegriffen, da für Führung der Führende über Macht verfügen muss. In Hobbes' Leviathan wird Macht als „Inbegriff aller Mittel, die von ihm abhängen, sich ein anscheinend zukünftiges Gut zu eigen zu machen“ (Hobbes, 1970, S.79) beschrieben. Bei den möglichen Mitteln kann zwischen einer natürlichen und eine künstlichen Macht

17 Für eine kritische Diskussion des Begriffs „Macht“ vgl. Wolf, 2005. S.203 ff..

unterschieden werden. Die natürliche Macht bezieht sich auf körperliche Vorzüge, das bedeutet körperliche (geistige oder physische) Überlegenheit, wie z. B. Intelligenz, Wissen, Geschicklichkeit oder Auftreten. Diese Macht wird einem Mitarbeiter von seinen Kollegen zugeschrieben, und nicht formal verliehen: „(...) denn Wissen kann nur von Wissenden entdeckt werden“ (Hobbes, 1970, S. 83). Wie in Tabelle 4 festgehalten, ist die informale Organisation abhängig von den beteiligten Personen. Daraus lässt sich schließen, dass natürliche Macht in den sozialen Beziehungen der Mitarbeiter untereinander und damit in der informalen Organisation verortet werden kann. Die künstliche Macht umfasst „künstliche“ Möglichkeiten, die natürliche Macht zu erhöhen. Beispielsweise kann die Macht eines Mitarbeiters durch eine hierarchische Position erhöht werden. Die künstliche Macht fußt damit in der Aufbauorganisation und in der vertikalen und horizontalen Differenzierung, die unabhängig von den beteiligten Personen existiert. Dies ist ein Kennzeichen der formalen Organisation. Daraus lässt sich schließen, dass die künstliche Macht in der formalen Organisation verortet werden kann. Abbildung 11 stellt eine Übersicht über die Zusammenhänge der genannten Begriffe dar.

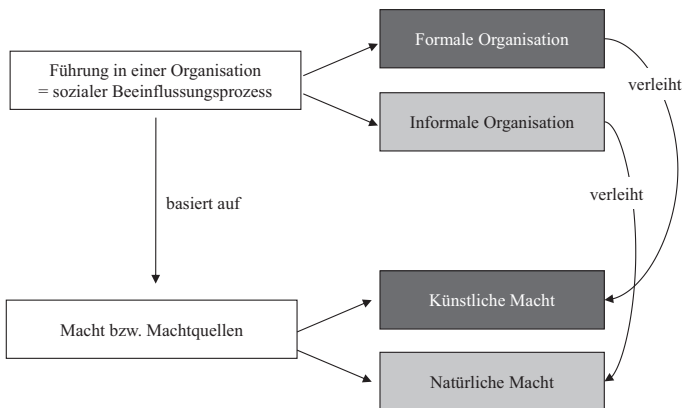


Abb. 11: Führung in einer Organisation

Quelle: Eigene Darstellung

Mit der Definition von künstlicher Macht wurde der Begriff „Machtquelle“¹⁸ als Basis einer möglichen Machtausübung in das Wortfeld der „Macht“ eingeführt (Miebach, 2007, S. 74). Im Folgenden sollen mögliche Machtquellen nach

¹⁸ In der Literatur werden die Begriffe „Machtbasen“, „Machtdomänen“, „Machtressourcen“ analog verwendet (Wolf, 2005, S. 211). In der vorliegenden Arbeit soll der Begriff „Machtquelle“ verwendet werden.

French und Raven (1959) aufgeführt werden. In der Literatur wird immer wieder auf dieses Raster zurückgegriffen (zum Beispiel bei: Cohen, Fink, Gadon & Willits, 1996, S.366 ff.; Neuberger, 1995, S.132 f.; Staehle, 1994, S.379; Steinmann & Schreyögg, 2000, S.581 ff., Weinert, 2004, S.464; Wolf, 2005, S.211 ff.; Yukl, 2010, S.201 f.), da es „mit Abstand am weitesten verbreitet, mehrfach weiterentwickelt und angepasst worden ist, die den Machtbasen zugrundeliegenden Kausalmechanismen detailliert darlegt und die Beeinflussungen in die Basisüberlegungen implizit mit einbezieht“ (Wolf, 2005, S.211; vgl. Buschmeier, 1995, S.25; vgl. Neuberger, 1995, S.134; vgl. Sander, 1993, S.17). Ziel der Darstellung ist die anschließende Überlegung, ob die Machtquelle in der formalen oder in der informalen Organisation liegt.

Nach dem Raster der Machtquellen von French und Raven (1959) gibt es folgende fünf Machtquellen, die eine soziale Beziehung bestimmen können:

(1) Macht zur Belohnung (reward power)

Ein Mitarbeiter B kann Macht durch Belohnung ausüben, wenn Mitarbeiter A weiß, dass Mitarbeiter B die Möglichkeit hat, seine Handlungen zu belohnen. Voraussetzung ist, dass die Belohnung als tatsächliche Belohnung empfunden wird und einen Anreiz ausstrahlt. Mögliche Belohnungen können beispielsweise eine Erhöhung der Entlohnung, eine Beförderung oder gewisse Privilegien sein. Die Machtquelle verliert an Bedeutung, wenn Mitarbeiter B, trotz gezeigtem erwünschtem Handeln, mehrmals nicht belohnt wurde.

Diese Machtquelle folgt den Prinzipien der Konditionierung als Ausprägung der Lerntheorie des Behaviorismus (Lefrancois, 2003, S. 17). Damit ist ihre Nutzung an zwei Voraussetzungen geknüpft (Secord & Backmann, 1980, S.307). Erstens, die Antizipation der Konsequenzen des Handelns ist abhängig von der Historie der beiden Personen und zweitens, Mitarbeiter B muss tatsächlich über Ressourcen verfügen, um die Handlungen von Mitarbeiter A belohnen zu können.

(2) Macht durch Bestrafung (coercive power)

Macht durch Bestrafung basiert auf dem Bewusstsein, dass ein Mitarbeiter B die Macht hat, den Mitarbeiter A für gezeigtes, nichtkonformes Verhalten zu bestrafen. Hier gilt ebenfalls das Prinzip der Lerntheorie der Konditionierung.

Die Teilung der Machtquellen (1) und (2) kann kritisch diskutiert werden. Aus Sicht des Mitarbeiters A kann eine verwehrte Belohnung wie eine Bestrafung wirken und umgekehrt (Buschmeier, 1995, S.26; Wolf, 2008, S.212). Dies zeigt sich vor allem bei der praktischen Anwendung: Aus Sicht einer Organisation ist die Belohnungsmacht eher begrenzt, da die „Menge“ an Belohnung,

die an die Mitarbeiter verteilt werden kann, beschränkt ist. Beispielsweise kann nicht jeder Mitarbeiter, der sich für das Unternehmen einsetzt und gute Arbeit leistet, befördert werden oder eine höhere Entlohnung erhalten. Eine verwehrt Belohnung wirkt beim Mitarbeiter jedoch eher wie eine Bestrafung, und auf längerfristige Sicht erzeugt sie Unzufriedenheit und Enttäuschung.

(3) Macht durch Persönlichkeitswirkung (referent power)

Diese Machtquelle basiert auf der empfundenen Wertschätzung oder dem empfundenen Wunsch nach Identifikation des Mitarbeiters A gegenüber Mitarbeiter B oder dem Wunsch des Mitarbeiters B, seinem Kollegen A zu gefallen. Auslöser der Machtquelle können beispielsweise Nähe (damit ist nicht die geographische Nähe, sondern der Zugang zu der anderen Person gemeint), Gemeinsamkeiten, Charisma, emotionale Bindung oder Anziehungskraft sein (Orbuch & Sprecher, 2006, S. 342). Macht durch Persönlichkeitswirkung ist spontanen und eher emotionalen Ursprungs und daher schwer planbar (im Vergleich zu (1) und (2)).

(4) Macht durch Wissen und Fähigkeit (expert power)

Das Einflusspotential für die Expertenmacht ist die Annahme des Mitarbeiters A, dass Mitarbeiter B Wissensvorteile oder bestimmte Fähigkeiten auf einem bestimmten Gebiet hat. Je größer der zugesprochene Wissensvorsprung ist oder je weniger Menschen diese Fähigkeit besitzen, desto größer ist die Machtquelle. Die Expertenmacht ist auf das Gebiet eingeschränkt, in dem A der Person B das Wissen oder die Fähigkeit zuschreibt (niemand kann auf allen Wissensgebieten Experte sein). Sie wird durch Verringerung der Wissensdifferenz, die entweder durch A oder durch B oder durch beide angestoßen werden kann, eingeschränkt.

(5) Macht durch Legitimation (legitimate power)

Legitimationsmacht begründet sich auf der Einsicht des Mitarbeiters A, dass Mitarbeiter B das Recht hat, Anweisungen zu geben oder beispielsweise Arbeitsaufträge auszusprechen. Diese Einsicht begründet sich entweder in der Akzeptanz und Verinnerlichung spezieller Normen und Werte oder auf Basis einer von beiden Seiten akzeptierten Vereinbarung (z. B. Arbeitsvertrag). Wenn A diese Einsicht fehlt, wird A Ausweichhandlungen begehen, um dem Machtanspruch von B zu umgehen.

(6) Informationsmacht (informational power)

Die sechste Machtquelle ‚Informationsmacht‘ wurde von Raven (1965) nachträglich zu den oben beschriebenen fünf Ausprägungen ergänzt. Ein Mitarbeiter, der in (formale oder informale) Informationsstränge eingebunden ist und entscheiden kann, wem er welche Informationen weiterleitet, verfügt über Informationsmacht. Informationsmacht kann aufgrund einer formalen Position oder durch das Eingebundensein in ein Netzwerk (vgl. Abschnitt D.I.5) zustande kommen. Im Unterschied zur Macht durch Wissen und Fähigkeit übt der Mitarbeiter hier seine Macht durch erfolgte oder nicht – bzw. nur teilweise – erfolgte Wissensweitergabe aus.

Die Führung in der formalen Organisation unterscheidet sich von der Führung in der informalen Organisation hauptsächlich durch die zur Anwendung kommenden Machtgrundlagen (Neubauer & Rosemann, 2006, S. 47 ff.; Steinmann & Schreyögg, 2000, S. 549; Vahs, 2012, S. 126; Yukl, 2010, S. 202).

In der *formalen Organisation* kommen Machtquellen zur Anwendung, die sich aus der formalen Position des Mitarbeiters ergeben. Die zur Verfügung stehenden Machtquellen sind institutionalisiert und in der formalen Organisation verankert. Nach Jeffery Pfeffer (1994) ist formale Macht folgendermaßen charakterisiert: „Die Kontrolle über Ressourcen und die Bedeutung der Einheit innerhalb der Organisation sind abgeleitet aus der Arbeitsteilung, die einigen Positionen oder Gruppen mehr Kontrolle über kritische Aufgaben und mehr Zugang zu Ressourcen als anderen gewährt. Macht ergibt sich dann aus der formalen Autorität, die jemand aufgrund seiner Position innerhalb der Hierarchie einnimmt“ (S. 75 übersetzt nach Miebach, 2007, S. 76).

Macht geht somit zwar von den einzelnen Personen aus, ist aber in der formalen Organisation verankert (Luhmann, 1964, S. 127; Steinmann & Schreyögg, 2000, S. 549). Machtausübung kann z. B. in Beurteilungen oder Lohneingruppierung usw. zum Tragen kommen: Eine schlechte Leistungsbeurteilung aufgrund von Verhalten, das von den Erwartungen abweicht, kann als Sanktion interpretiert werden. Die hierbei verwendete Machtquelle ist Macht durch Bestrafung.

Führung in der *informalen Organisation* begründet sich auf Machtquellen, die dem Mitarbeiter von einer Gruppe zugesprochen werden (Steinmann & Schreyögg, 2000, S. 549). Das bedeutet, dass die Macht von Mitarbeitern einem anderen Mitarbeiter entweder aufgrund einer kognitiven Komponente (Wissen, Fähigkeit, usw.) oder aufgrund einer affektiven Komponente (Stärke, Persönlichkeit, usw.) verliehen wird (Steinmann & Schreyögg, 2000, S. 549; Vahs, 2009, S. 126). In dieser Unterscheidung zeigt sich, dass „der Wert eines Machtmittels (...) nicht allein von diesem Individuum, sondern auch von der

Abhängigkeit der anderen Person von ihm bestimmt“ wird (Secord & Backmann, 1980, S. 313).

Dabei ist nicht selbstverständlich, dass die formale Machtverteilung der informalen entspricht: „Gegenstand der Einflussnahme sind (...) nicht nur Handlungen, sondern auch Überzeugungen, Erwartungen, Einstellung, Werthaltungen, Stimmungen, Emotionen und Befindlichkeiten anderer Organisationsmitglieder, (...)“ (Neubauer & Rosemann, 2006, S. 48). Das bedeutet, dass es passieren kann, dass Führungskräfte formale Macht haben, einzelne Mitarbeiter im Team aufgrund der Vergabe von Ressourcen jedoch informale Macht ausüben können (Luhmann, 1964, S. 273). Oder dass Führungskräfte, obwohl sie über formale Machtressourcen verfügen, mit informaler Macht führen.

Tabelle 14 bietet eine abschließende Übersicht. In ihr werden die weiter oben beschriebenen Machtquellen aufgelistet. Für ein besseres Verständnis werden zusätzlich (fiktive) Beispiele für die Nutzung der Machtquelle sowohl in der formalen als auch in der informalen Organisation aufgeführt (siehe mittlere Spalte von Tabelle 14). In Spalte drei wird die Zuordnung des Beispiels zur formalen bzw. informalen Organisation begründet. Diese Begründung basiert auf der oben dargestellten Unterscheidung zwischen der Führung in der formalen bzw. informalen Organisation.

Tab. 14: Synopse zu Macht

Machtquelle	Beispiel	Organisation: formal oder informal
Macht zur Belohnung	Der Mitarbeiter empfindet es als wert-schätzende Belohnung, wenn die Ge-schäftsleitung seinen Namen kennt und ihn bei Begegnungen begrüßt.	informal Namentlich bekannt zu sein und als Mit-arbeiter sich gegenseitig zu grüßen sind Merkmale eines sozialen Umgangs. Der soziale Umgang gehört zur informalen Or-ganisation.
	Der Mitarbeiter empfindet es als Beloh-nung, wenn seine Führungskraft seine gute Arbeit mit einer guten Leistungsbeurteil-ung bewertet.	formal Die Durchführung der Leistungsbeurteil-ung durch die Führungskraft ergibt sich aus der formalen Beziehung zwischen Mit-arbeiter und Führungskraft.
Macht durch Bestrafung	Ein Mitarbeiter wird als Bestrafung für un-kollegiales Verhalten von seinen Kollegen aus dem täglichen gemeinsamen Mittag-essen ausgeschlossen.	informal Die Gruppe der Kollegen gestaltet die so-ziale Beziehung zu einem anderen Kol-legen auf Basis nicht-konformen Verhal- tens.
	Der Mitarbeiter empfindet es als Bestra-fung, wenn seine Führungskraft ihm auf-grund schlechter Leistungen ein wichtiges Projekt entzieht.	formal Die Aufgabenverteilung gehört zu den for-malen Weisungsbefugnissen einer Füh-rungskraft.
Macht durch Persönlich-keitswirkung	Mitarbeiter A kann aufgrund seiner ge-winnenden Art und seiner Empathiefähig-keit Einfluss auf seine Kollegen ausüben.	informal Die Macht, Einfluss auszuüben entsteht aufgrund einer affektiven Komponente.

(Fortsetzung Tab. 14)

Machtquelle	Beispiel	Organisation: formal oder informal
Macht durch Wissen und Fähigkeit	Ein Betriebsratsmitglied kann beispielsweise Einfluss auf Verhandlungen nehmen, da er nicht-öffentliches Wissen über die Gegenpartei hat. Oder eine Führungskraft führt ihre Mitarbeiter durch ihre Fachkompetenz.	informal Die Macht, Einfluss auszuüben entsteht aufgrund einer kognitiven Komponente.
	Ein Mitarbeiter hat einen Dr. Titel.	formal Der Mitarbeiter kann sich auf seine formale Ausbildung beziehen
Macht durch Legitimation	Eine Führungskraft hat gegenüber seinem Mitarbeiter eine Weisungsbefugnis.	formal Der Ursprung der Weisungsbefugnis der Führungskraft liegt in seiner formalen Position.
	Der Mitarbeiter erkennt einen Kollegen als den „Mächtigen“ aufgrund seines Alters an.	informal Der Ursprung der Weisungsbefugnis des „Älteren“ liegt in der sozialen Beziehung zwischen den beiden Mitarbeitern.
Informationsmacht	Eine Führungskraft bekommt üblicherweise mehr Informationen über die Organisation als seine Mitarbeiter. Durch die Entscheidung welche Informationen er an seine Mitarbeiter weitergibt, kann ein Macht ausüben.	formal Die Machtquelle kann aufgrund der formalen Position der Führungskraft genutzt werden.
	Ein Mitarbeiter ist in seiner Organisation gut vernetzt. Durch sein Netzwerk kann der Mitarbeiter Informationen sammeln und hat somit die Möglichkeit Macht auszuüben.	informal Die Machtquelle kann aufgrund einer affektiven Komponente genutzt werden.

Quelle: Eigene Darstellung

χ. Blick in die Praxis: Führung und Macht

Als Ergänzung zur Theorie bietet Tabelle 15 zum Thema Führung und Machtausübung einen abschließenden Blick in die Praxis. Die Aussagen, die im Rahmen der Interviews zur informalen Organisation entstanden sind, zeigen, wie eng von Praktikern die Verbindung zwischen Macht und ihrer Ausübung sowie der informalen Organisation gesehen wird.

Tab. 15: Blick in die Praxis: Aussagen zu Macht

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 2	29	In der informalen Organisation macht man sich nur vor, Macht ausüben zu können. Grund ist, man ist ja die ganze Zeit nur unter seinesgleichen. Und irgendwann holt einen die formale Organisation wieder ein. Alles Informale wird ausgehebelt, wenn der Hauptabteilungsleiter eine Entscheidung trifft und diese zur Umsetzung dem Abteilungsleiter weitergibt.

(Fortsetzung Tab. 15)

Interview Nr.	Nr.	Aussage
B 1	21	Die informale Organisation ist das Spielfeld und wenn ich dieses Spiel nicht spielen kann, dann spiele ich automatisch eine Liga tiefer. Ich muss wissen, wer sind die Wort-führer, wer hat Macht, wo muss ich mein Thema platzieren, welchen Zugang muss ich wählen, wen kann ich wie ansprechen. Dann kann ich dieses Spiel spielen.
B 1	29	In der informalen Organisation wird Führung subtil ausgeübt. Z. B.: Indem ich Aufträge und Meinungen des informellen Führers annehme und die von den anderen nicht.
B 3	38	Ich glaube, dass die informale Organisation eher eine Interessengemeinschaft, als eine hierarchische Organisation ist. Von diesen Interessengemeinschaften gibt es in Unter-nehmen unzählige. Es gibt z. B. die „Alten“. Das sind Leute, die 'mal den Rang eines Vice Presidents und aufwärts inne gehabt haben. Die treffen sich einmal die Woche und diskutieren über die Geschichte unseres Unternehmens. Das ist ja eigentlich die gebündelte Macht. Die haben im Unternehmen noch so viele Ziehsöhne und Ziehtöchter. Deshalb glaube ich, dass diese Leute, obwohl sie jetzt schon Rentner sind, noch einen nicht unerheblichen Einfluss haben.
C 1	24	Ich erlebe die informale Organisation wie folgt: Ich schau mir an, wie Leute miteinander kommunizieren und welche Botschaften sie übermitteln. Ich frage mich, wie und warum hat jemand Karriere gemacht? Was waren die Treiber? Was hat er dazu gebraucht? Warum schlagen Vorgesetzte für Nachfolgestellen den vor und den anderen nicht? Ich frage mich, wenn ich mit jemandem rede, was sein Mehrwert für seine Abteilung ist. Warum wird jemand mehr anerkannt und ein anderer weniger? Oftmals ist die Antwort, dass jemand neben seiner Fachkompetenz richtig kommuniziert. Er bindet seine Kollegen ein und begeistert sie dabei für das Thema. Er führt sie mehr oder weniger.
C 3	20	Für mich gibt der Führer in der informalen Organisation die Themen und die wesentlichen Inhalte dazu vor, über die gesprochen wird. Das kann die Person machen, weil sie einen Wissensvorsprung in diesem Thema hat. Dann gibt es noch solche, die eher provokativ auftreten und sich somit in den Vordergrund drängen.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

- So dient Aussage A2 – 29 als ein Beispiel für die Machtquelle „Macht durch Legitimation“ in der formalen Organisation, da die Weisungsbefugnis einer Führungskraft gegenüber seinem Mitarbeiter in der formalen Organisation verankert ist.
- Einen konträren Ansatz bieten die Aussagen B 1 – 21 und B 3 – 38. Sie knüpfen an die Annahme an, dass die formale Organisation der informalen Organisation zeitlich nachgelagert sei. Sie beschreiben, dass Entscheidungen zwar auf formalem Weg entstehen, die Entscheidungsfindung in der Regel jedoch innerhalb der informalen Organisation und auf Basis der Machtquelle „Macht durch Legitimation“ bzw. „Macht durch Persönlichkeitswirkung“ – jeweils in der informalen Organisation verankert – bereits im Vorfeld stattfindet.

- Aussage B 1 – 29 beschreibt praktisch, dass Macht ein Bestandteil einer sozialen Beziehung darstellt und dass Macht im Rahmen einer sozialen Beziehung zugesprochen wird.
- Die beiden Aussagen C 1 – 24 und C 3 – 20 sind praktische Beispiele für den Einsatz der Machtquellen in der informalen Organisation „Macht durch Persönlichkeitswirkung“ bzw. „Macht durch Wissen und Fähigkeit“.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Aussage der Praxispartner der theoretisch erarbeiteten Basis entsprechen.

Tabelle 15 zeigt weiter, dass die Elemente einer Organisation nicht unabhängig voneinander sind. So zeigt B 1– 21 beispielsweise eine Verbindung zwischen den Elementen Kommunikation und Führung auf und B 3 – 38 eine Verbindung zwischen Normen und Führung. Ein näherer Blick auf die Zusammenhänge erfolgt in Teil D.

e. Gruppe

α. Beschreibung

In der Literatur ist der Begriff der Gruppe nicht eindeutig definiert (Berthel & Becker, 2010, S. 111). Nach Sader (1991, S. 38) ist die Gruppe ein Konstrukt, das je nach Bedürfnis des Umstandes definiert werden kann. Nach Stahl (2007) ist „das zielgerichtete Miteinander (...) die wesentliche und hinreichende Voraussetzung, um von Gruppe sprechen zu können“ (S. 3). In der Organisationstheorie gilt eine Gruppe als intermediäre Einheit zwischen Organisation und Individuum (Steinmann & Schreyögg, 2000, S. 529) und als „eigenständige soziale Einheit(..)“ (Steinmann & Schreyögg, 2000, S. 530). In einer jeden Gruppe finden gruppenspezifische Interaktionsprozesse statt. Dazu gehören beispielsweise das Herausbilden von eigenen Normen oder die Verteilung von Rollen (Steinmann & Schreyögg, 2000, S. 530). Das macht jede Gruppe „einzigartig“ (Stahl, 2008, S. XXII). Nach Bröckermann (2007) versteht man unter Gruppe „eine Reihe von Personen, die in einer bestimmten Zeitspanne häufig miteinander Umgang haben, die also unmittelbar miteinander in Verbindung treten können“ (S. 339). Olfert (2009) definiert eine Gruppe als „aus mehreren Personen [bestehend], die in einer bestimmten Zeitspanne häufig miteinander kommunizieren, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Sie besitzen gemeinsame Normen und Werte und arbeiten unmittelbar zusammen“ (S. 402). Cohen et al. (1996) sprechen von einer Gruppe, wenn es sich „um mehr als 2 und üblicherweise weniger als 12 Mitglieder“ (S. 86f.) handelt. „Eine solche Gruppe existiert über eine längere Zeit; sie sieht sich als getrennt und unter-

scheidbar zu anderen im Umfeld; sie hat Mitglieder, die sich ihrer Mitgliedschaft bewusst sind“ (Cohen et al., 1996, S. 87). Für Vahs (2012) besteht eine Gruppe aus einer „Mehrzahl von Personen, die über einen längeren Zeitraum in direkter Interaktion stehen. Die Gruppenmitglieder sind durch gemeinsame Ziele, Werte und Normen und ein Wir-Gefühl miteinander verbunden und nehmen differenzierte Rollen wahr“ (S. 83). Nach Stopp (2008) entwickelt die Gruppe eine erkennbare Struktur: „Ihre Mitglieder haben häufig miteinander Umgang, gehören wegen einer bestimmten Zielsetzung zusammen, sind in bestimmtem Umfang voneinander abhängig, entwickeln bestimmte von der Gesamtgruppe vorgegebene Verhaltensweisen, unterwerfen sich einer bestimmten gruppeninternen Arbeitsteilung und einer bestimmten gruppenspezifischen Rangordnung“ (S. 54).

Für die folgende Diskussion werden die genannten Begriffsverständnisse mit ihren Merkmalen in Tabelle 16 zusammengefasst.

Tab. 16: Synopse zu Gruppe

Nr.	Merkmale	Autor					
		Stahl (2007)	Bröckermann (2007)	Olfert (2009)	Cohen, Fink, Gadon & Willits (1996)	Vahs (2012)	Stopp (2008)
1	zielgerichtet	x		x		x	x
2	mehrere Personen	x	x	x	x	x	x
4	für eine längere bzw. (vorher) bestimmte Zeitspanne		x		x	x	
5	direkter Kontakt		x	x		x	x
6	gemeinsame Normen (Gruppenbewusstsein)			x	x	x	x
7	differenzierte Rollen					x	x

Quelle: Eigene Darstellung

Eine Gemeinsamkeit der genannten Definitionen besteht darin, dass eine Gruppe aus mehreren Personen (Merkmal Nr. 2), mindestens jedoch aus zwei Personen besteht (Oechsler, 2000, S. 354; Sader, 1991, S. 39). Weiter lässt die Übersicht erkennen, dass ein direkter Kontakt zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern (Merkmal Nr. 4) überwiegend als ein gruppendifinierendes Merkmal erkannt wird.

In Organisationen, deren Mitglieder beispielsweise auf mehrere Standorte verteilt sind, kann es in einer Gruppe zu einer virtuellen Kommunikation kommen. Das bedeutet, dass Mitglieder einer Gruppe nicht direkt (= face-to-face), son-

dern auf virtuellem Weg (= sozio-technisch) miteinander kommunizieren. Die Virtualität bezieht sich nach Sulzbacher (2003, S. 79 f.) auf die drei Dimensionen Raum, Zeit und Struktur:

- Raum: Technologische Entwicklungen (wie z. B. das Internet) ermöglichen Mitarbeitern unabhängig von ihrem jeweiligen geographischen Ort Aufgaben gemeinsam zu bearbeiten.
- Zeit: Die geographische Verortung der Mitarbeiter kann durch größere, räumliche Grenzen, wie z. B. zwei Kontinente, gekennzeichnet sein. Dadurch müssen zusätzlich zeitliche Grenzen (= unterschiedliche Zeitzonen) bei der Zusammenarbeit überwunden werden.
- Struktur: Virtuelle Gruppen können innerbetriebliche (formale) Strukturen überwinden. Das bedeutet, dass die Mitglieder einer virtuellen Gruppe nicht der gleichen formalen Gruppe angehören müssen, da der sozio-technische Weg der Kommunikation nicht diesen Grenzen folgt.

Merkmal von virtuellen Gruppen ist, dass Kommunikationsbeziehungen nur (sozio-technisch) mittelbar, das bedeutet ohne direkten Kontakt, zustande kommen. Damit können Mimik, Tonalität und Körperhaltung in der Regel nicht übertragen werden bzw. sie werden durch künstlich erzeugte Merkmale ersetzt. So stehen z. B. Großbuchstaben in der schriftlichen Kommunikation in der Regel für Schreien (Thiedeke, 2003, S. 24). Diese non-verbale Kommunikation ist jedoch wesentlicher Bestandteil für den Aufbau einer vertrauensvollen (und damit in der Regel effizienten) Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedern einer Gruppe (z. B. wird im direkten Gespräch implizit überprüft, ob die Körperhaltung oder die Mimik mit den gesprochenen Worten übereinstimmt). Da in virtuellen Gruppen die non-verbale Kommunikation nicht stattfinden kann, zieht Bildung von Vertrauen und damit die Stabilisierung von virtuellen Gruppen auf die Integrität und Ernsthaftigkeit von inhaltlichen Aussagen zurück (Thiedeke, 2003, S. 47). In der organisatorischen Praxis empfiehlt es sich, die Mitglieder einer Gruppe nicht nur virtuell, sondern auch zeitweise in unmittelbarem Kontakt miteinander arbeiten zu lassen.

Zurück zu dem direkten Kontakt zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern: In der Literatur wird von einer optimalen Gruppengröße von fünf bis acht oder neun Mitgliedern ausgegangen (Bröckermann, 2007, S. 340; Sader, 1991, S. 63), obwohl auch Großgruppen von mindestens 25 Mitgliedern (Sader, 1991, S. 39) besprochen werden. Cohen et al. (1996, S. 175) merken in diesem Zusammenhang an, dass kleinere Gruppen engere Beziehungen und ein vertieftes Kennenlernen der Mitglieder untereinander erlauben. Dies führe zu einem besseren Gefühl für das Ganze, was wiederum dazu führt, dass die meisten Menschen eine kleine Gruppe einer großen vorziehen würden. Der

direkte Kontakt und die Bildung eines Vertrauensverhältnisses wird somit durch eine physische Nähe ermöglicht (Berthel & Becker, 2010, S. 111; Steinmann & Schreyögg, 2000, S. 530.)

Obwohl gemeinsame Normen in Unterabschnitt C.I.2.f als Basiselement in einer Organisation identifiziert werden, gehören sie nur zu den überwiegend genannten Merkmalen (Merkmal Nr. 5). Auf Basis von gemeinsamen Normen entwickeln sich in einer Gruppe Zusammengehörigkeits- und „Wir-Gefühl“ (Antoni, 2010, S. 569; Berthel & Becker, 2010, S. 111; Oechsler, 2000, S. 354; Steinmann & Schreyögg, 2000, S. 530). Nach Bröckermann (2007) sind gemeinsame Normen eine Voraussetzung für die Gruppenbildung und das Gruppenbewusstsein: „Wenn man zusammen im Aufzug fährt, ist das sicher nicht so. Wenn der Aufzug aber stecken bleibt, sich alle umschaun und realisieren, wer das Schicksal mit ihnen teilt, entsteht ein Gruppenbewusstsein“ (S. 340). Weiter gehört das gemeinsame Ziel, das die Mitglieder einer Gruppe gemeinsam verfolgen (Merkmal Nr. 1), zu den überwiegend genannten Merkmalen (Berthel & Becker, 2010, S. 111; Oechsler, 2000, S. 354).

Zu den weniger häufig genannten Merkmalen gehören die Angabe einer Zeitspanne, für die eine Gruppe zusammengehört (Merkmale Nr. 3) und die Rollendifferenzierung (Merkmal Nr. 6). Während Bröckermann (2007) von einer „bestimmten Zeitspanne“ spricht, differenzieren Vahs (2012) und Cohen, Fink, Gadon und Willits (1996) genauer und sprechen von einer „längeren Zeitspanne“. In der Literatur wird hinsichtlich des Merkmals „Zeitspanne“ zwischen temporären und dauerhaften Gruppen unterschieden: Temporäre Arbeitsgruppen werden bei „unüblichen Projekten oder Problemen“ (Cohen et al., 1996, S. 87) eingesetzt und „existieren parallel zur bestehenden Organisationsstruktur“ (Berthel & Becker, 2010, S. 112). Dauerhafte Gruppen „sind integrierter Bestandteil der regulären Organisation und erfordern eine kontinuierliche Zusammenarbeit im Rahmen der täglichen Arbeit“ (Berthel & Becker G., 2010, S. 112). Sie „üben meist Organisationsarbeit aus, die vorhersehbar, kontinuierlich und vorhersehbar ist“ (Cohen et al., 1996, S. 87). Bezüglich der Rollenteilung kann festgestellt werden, dass sich innerhalb einer Gruppe auf Basis der formalen oder informalen Organisation eine Rollenverteilung bildet, welche die Struktur der Gruppe regelt (Bröckermann, 2007, S. 340).

Vom Begriff der Gruppe sind die Begriffe Team und Netzwerk abzugrenzen:

Team

Die Begriffe Gruppe und Team werden in der Literatur häufig synonym verwendet (Oechsler, 2000, S. 354). So wird unter einem Team „eine Gruppe, deren Mitglieder komplementäre Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen, die

sich einem gemeinsamen Zweck oder bestimmten Leistungszielen verpflichtet haben“ verstanden (Weinert, 2004, S. 439; vgl. Oechsler, 2000, S. 354). Nach Bröckermann (2007) meint der Begriff Team „grundsätzlich dasselbe, wird aber kaum für Gruppen verwendet, die sich aus sozialen Gründen zusammenfinden, sondern eher für aufgabenorientierte Gruppen“ (S. 339). Eine ähnliche Auffassung vertritt Schulte-Zurhausen (2010): Er versteht unter einem Team eine „institutionalisierte Arbeitsgruppe, in der mehrere Personen auf begrenzte Zeit den größten Teil ihrer Arbeitskraft zur Bearbeitung einer Gruppenaufgabe einbringen“ (S. 191). Ein Ansatz, der eher die Mitglieder und ihr Engagement in den Mittelpunkt des Verständnisses stellt, stammt von Katzenbach und Smith (1994). Bei ihnen zeichnen sich Teams „durch ein starkes Engagement für ihr Anliegen, ihre Ziele und ihren Arbeitseinsatz aus. Mitglieder von Hochleistungsteams setzen sich außerdem sehr stark füreinander ein“ (S. 27; vgl. S. 68 ff.). Sie bezeichnen ein Team auch als eine „kleine Gruppe“ (S. 71). Nach Oechsler (2000, S. 354) unterscheidet sich eine Gruppe von einem Team im gemeinsamen Tragen der Verantwortung des Arbeitsergebnisses. Auch bei Weinert (2004, S. 440) steht das Gemeinsame bzw. das Miteinander im Vordergrund. Der wichtigste Unterschied zwischen einer Gruppe und einem Team sei die Nutzung einer positiven Synergie zum Erreichen eines gemeinsamen Zieles. Im Gegensatz zu einem Team arbeiten die Mitarbeiter – wie in Abbildung 12 dargestellt – in einer Gruppe eher als „Einkämpfer“ mit individuellen Verantwortlichkeiten. In einem Team wird die Verantwortung für das Arbeitsergebnis gemeinsam übernommen. Dieses „Wir-Gefühl“, das ein Team von einer Gruppe unterscheidet, wird in der Literatur häufig in das Verständnis für den Begriff Gruppe integriert.

Martin (2001) fasst diesen Unterschied in folgende Worte: Unter einem Team versteht man „letztlich und unbeschadet der Vielfalt der angebotenen Definitionen doch immer nur die Idealform einer effizienten Gruppe: In einem Team stimmt alles, die Teammitglieder verstehen sich „blind“, fällt ein Teammitglied

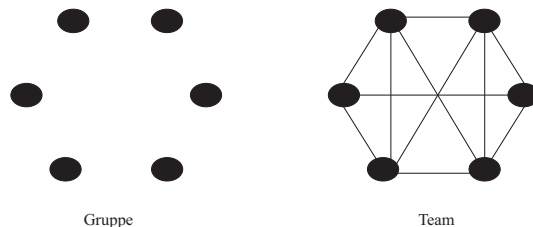


Abb. 12: Unterscheidung zwischen Team und Gruppe

Quelle: in Anlehnung an Weinert (2004) S. 440.

aus, dann springt ungefragt ein anderes Teammitglied ein, das Team organisiert und motiviert sich selbst, die Teammitglieder sind von Teamgeist beseelt, das eigene Interesse tritt hinter dem Gesamtinteresse zurück, Probleme werden gemeinsam und kooperativ gelöst“ (S. 2).

Netzwerk

Der Begriff des Netzwerks findet in den unterschiedlichsten Disziplinen, z. B. Informatik, Politologie, Ökonomik oder Psychologie Verwendung (Wilbers, 2004, S. 43 ff.). Ganz allgemein kann darunter „ein geordnetes Paar aus einer endlichen Menge von Knoten und einer Relation bzw. einer Menge von Relationen“ (Wilbers, 2004, S. 43) verstanden werden. In einer Organisation sind „unter Netzwerken (...) stabile Beziehungsstrukturen zu verstehen, in denen Kommunikation über Verbindungen abläuft, die zu einem oder mehreren Punkten führen können“ (Mast, 2006, S. 216). Nach Schulte-Zurhausen (2010) bestehen Netzwerke „aus mehreren Mitgliedern innerhalb einer Organisation. Sie unterscheiden sich von hierarchischen Strukturen vor allem dadurch, dass die Mitglieder in intensiven sowohl horizontalen als auch vertikalen Beziehungen zueinander stehen. Interne Netzwerke sind charakterisiert durch eine partnerschaftliche Gruppenstruktur mit kollegialen Beziehungen zwischen untereinander gleichrangigen Fachleuten (...). Sie beruhen in erster Linie auf persönlichen Kontakten“ (S. 288).

Eine in der Literatur häufig zitierte Definition für ein soziales Netzwerk stammt von Mitchell (1969), der auf die sozialen Beziehungen zwischen den Akteuren abzielt: „ (...) a social network as a specific set of linkages among a defined set of persons, with the additional property that the characteristics of these linkages as a whole may be used to interpret the social behaviour of the persons involved“ (S. 2). Das Netzwerk eines Mitarbeiters in einem Unternehmen besteht aus den sozialen Beziehungen, in die er „eingebettet“ ist – Die Wahl der Begrifflichkeit erfolgt nach Uzzi (1996) „embeddedness“ (S. 674). Erpenbeck (2002) beschreibt soziale Netzwerke folgendermaßen: „Soziale Netzwerke (...) bezeichnen ständige oder zeitweilige Informations- oder Interaktionsstrukturen zwischen Individuen und Gruppen (Institutionen und Organisationen), die in einem Funktionszusammenhang entstehen oder konstruiert werden (...)“ (S. 205; vgl. Mitchell, 1969, S. 2; Weyer, 2000, S. 11; Wilbers, 2004, S. 44 f.). Der Fokus liegt demnach nicht bei den einzelnen Mitarbeitern, sondern auf deren Beziehung und Verbindung. Das Kennzeichen der sozialen Netzwerke ist das Zusammenwirken formaler und informaler sozialer Beziehungen: „Denn der Begriff des Netzwerkes ist nicht vorweg schon durch formale Organisation definiert, sondern eher durch eine Art Vertrauen, das sich auf erkennbare Interessenslagen und wiederholte Bewährung stützt“ (Luhmann, 2000, S. 25). Der

grundsätzliche Unterschied zwischen Gruppen und Netzwerken ist somit, dass soziale Netzwerke Grenzen überschreiten und sich somit keine stabilen Netzwerkengrenzen erkennen lassen (Götzenbrucker, 2005, S. 25). Netzwerke legen sich bildlich gesehen wie Netze über Systeme und Umwelten. Somit ist das Netzwerk in einer Organisation der Gruppe (der Abteilung oder der Organisation per se) übergeordnet: Durch ein Netzwerk können sich Verbindungen zwischen verschiedenen Gruppen (beispielsweise Abteilungen oder funktionale Bereiche) ergeben. Oder anders gesehen, ein Netzwerk weicht Gruppengrenzen quasi auf (Kesten, 1998, S. 97).

Netzwerke in Unternehmen bilden nicht offizielle Beziehungen der Mitarbeiter untereinander ab, sondern beschreiben soziale Kontakte. Sie sind daher Bestandteil der informalen Organisation. Ein sozialer Kontakt kann „sich zufällig oder als Folge organisierten Handelns ergeben; er kann sich aus persönlichen Bedürfnissen oder auch aus Herdeninstinkten entwickeln; er kann freundlich, er kann feindlich sein“ (Barnard, 1970, S. 103). In der Literatur wird daher der Begriff des Netzwerkes der informalen Organisation teilweise sogar gleichgesetzt (Krackhardt & Hanson, 1993, S. 104). Dies ist sofort einsichtig, wenn man die Verständnisse von Netzwerken in Organisationen mit der Perspektive ansieht, dass informale Organisationen auf Basis von sozialen und persönlichen Bedürfnissen entstehen (vgl. Tabelle 5).

β. Unterscheidung zwischen einer Gruppen in einer formalen und in einer informalen Organisation

Gruppen in Organisationen kommen sowohl in der formalen als auch in der informalen Organisation vor (Berthel & Becker, 2010, S. 113; Cohen et al., 1996, S. 88; Schulte-Zurhausen, 2010, S. 191; Steinmann & Schreyögg, 2000, S. 549).

Eine Gruppe in der *formalen Organisation* ist unabhängig von den beteiligten Personen, da sie aus dem Organisationsplan bzw. der organisatorischen Gliederung entsteht. Sie orientiert sich damit an der funktionalen Aufgabenteilung (Weinert 2004, S. 394). Diese setzt sich Ziele oder ihr werden Ziele gesetzt, die erfüllt werden müssen. Die Gruppe ist ein dauerhafter Bestandteil einer Organisation: Sie „fügt das betriebliche Geschehen zu einer auf den Unternehmenszweck ausgerichtete Einheit zusammen“ (Wöhe, 1996, S. 182). Die Gruppengestaltung ist bewusst geplant und beispielsweise in einem offiziellen Organigramm erkennbar.

Gruppen in der informalen Organisation entstehen aus gemeinsamen Interessen bzw. aus Sympathiegefühlen der Mitglieder und sind damit abhängig von den beteiligten Personen. Das bedeutet, dass sich Gruppen in der informalen

Organisation an Situationen und Sachverhalten orientieren, die im subjektiven Erleben der Beteiligten verankert sind (Sader, 1991, S.43; Wöhe, 1995, S.182 f.): „Das Verhalten der Menschen orientiert sich bei den informalen Gruppen an den persönlichen Wünschen und Erwartungen. Wenn die Befriedigung ihrer sozio-emotionalen Bedürfnisse nicht durch die formale Gruppe erfolgen kann, versuchen sie es über informale Gruppen“ (Schulte-Zurhausen, 2010, S.191). Gruppen in der informalen Organisation bieten daher „ein Gefühl der Sicherheit und Geborgenheit“ (Stopp, 1982, S. 58). Organisatorisch müssen sie nicht nachvollziehbar sein, da sich ihre Basis – Sympathie und Interesse – nicht an hierarchische und formale Strukturen hält.

Die folgende Tabelle 17 orientiert sich an den in Tabelle 16 identifizierten Merkmalen für eine Gruppe und listet zusammenfassend die besprochenen Unterscheidungsmerkmale auf:

Tab. 17: Gruppen in der formalen und in der informalen Organisation

Merkmale	Gruppe	
	formale Organisation	informale Organisation
Personen	unabhängig von den beteiligten Personen	abhängig von den beteiligten Personen
Kommunikation	Kontakte der Gruppenmitglieder durch Kommunikation, die durch die formale Organisation gesteuert wird (= über den vorgeschriebenen Dienstweg)	Kontakte der Gruppenmitglieder über Kommunikationsnetze, die ihren Ursprung in der informalen Organisation haben
Normen	von außen vorgegebene Normen	gemeinsame Normen
Ziel	von außen vorgegebenes Ziel	gruppenintern formuliertes Ziel
Zeitspanne	dauerhafter Bestandteil der Organisationsstruktur	Gruppe existiert auf Basis von Sympathie und gemeinsamen Interessen. Gruppe hat daher Bestand, solange Sympathie und gemeinsame Interessen vorhanden sind
Rolle	Rollenverteilung ist von außen vorgegeben. Die Zuordnung der Führungsrolle geschieht kraft offiziell zugestander Machtquellen nicht aufgrund natürlicher Machtquellen der Führungskraft	Rollenverteilung und Status entwickeln sich spontan aufgrund der Persönlichkeit der einzelnen Gruppenmitglieder
Mögliche Ausprägung	organisatorische Gruppe der Aufbauorganisation	Netzwerk

Quelle: Eigene Darstellung

Abschließend soll erwähnt werden, dass die Unterscheidung zwischen Gruppen in der formalen und in der informalen Organisation in der Literatur nicht unumstritten ist, da die Grenze nicht eindeutig gezogen werden kann und eine klare Trennung kaum durchführbar erscheint (Steinmann & Schreyögg, 2000, S.531). Gruppen in der formalen und informalen Organisation können „in

denselben sozialen Einheiten mit denselben Personen gleichzeitig nebeneinander existieren“ (Schneider, 1985, S. 38; vgl. Steinmann & Schreyögg, 2000, S. 531; vgl. Weinert, 2004, S. 395). Das kann beispielsweise bedeuten, dass ein Mitarbeiter in der informalen Organisation in einer Gruppe eine Führungsrolle einnimmt, sich jedoch in der formalen Organisation unterordnet (bzw. unterordnen muss). Trotzdem ist die Bedeutung von Gruppen in der informalen Organisation nicht zu verneinen, da sie sehr einflussreich werden können (Roethlisberger, 1949, S. 568; Ricken, 2005, S. 27; Stopp, 1982, S. 77 ff.).

f. Normen

α. Beschreibung

Die Bedeutung des Begriffs Normen in einer Organisation zeigt sich im Zeitablauf nicht eindeutig, was – das zeigen nachfolgende Verständnisse – an einer interdisziplinären Verwendung liegt.

In der betrieblichen Sozialpsychologie sind Normen nach Stopp (1982) „für das Verhalten der Gruppenmitglieder bestimmend“ (S. 67). Der Organisationstheoretiker Scott (1986) beschreibt Normen als „generalisierte Regeln der Verhaltenssteuerung, die vor allem die Mittel benennen, die bei der Verfolgung gesetzter Ziele erlaubt und angemessen sind“ (S. 36). Nach Zimbardo und Gerrig (2004) können unter Normen „die Erwartungen einer Gruppe an ihre Mitglieder im Hinblick auf akzeptable und angemessene Einstellungen und Verhaltensweisen“ (S. 756) verstanden werden. Einstellung beschreibt dabei ein allgemeines und länger andauerndes, positives oder negatives Gefühl gegenüber einer Person, einem Objekt oder einem Thema (Weinert, 2004, S. 176; Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 774). Für zyklische Situationen bzw. Ereignisse werden Normen aus Einstellungen abgeleitet (Kesten, 1998, S. 44).

In der Organisationspsychologie werden unter Normen „implizite und explizite Standards *verstanden*, die das Verhalten beeinflussen. In der Gruppe besteht die Erwartung, dass jedes Gruppenmitglied diese Normen anerkennt und einhält (...)“ (Weinert, 2004, S. 409). Standards beschreiben „operationalisierte Verhaltensvorschriften, die in informellen Richtlinien und Richtwerten ihren Niederschlag finden“ (Steinmann & Schreyögg, 2000, S. 539). Bei Sonntag, Schaper und Friebe (2005) stellen Normen „soziale Handlungsanweisungen dar, die mit äußerer Kontrolle verbunden sind und nicht unbedingt im Individuum begründet sind“ (S. 29). Dies knüpft an die Beschreibung des Elements Rolle an, das als Bündel von Verhaltenserwartungen definiert wurde: Verhalten, das nicht den Erwartungen entspricht, wird mit Sanktionen bestraft.

Im Fachgebiet Personalmanagement meint der Begriff Normen nach Bröckermann (2007) „die formellen, geschriebenen und informellen, ungeschriebenen

Regeln, die Gruppen sich selbst geben und die ihnen vorgeschrieben werden“ (S. 340). Nach Jones und Bouncken (2008) sind Normen „ungeschriebene Standards oder Verhaltensstile, die regeln, wie Menschen agieren sollen, und führen dazu, dass Menschen sich in vorherbestimmter Weise verhalten“ (S. 327). Eine ausführliche Beschreibung bieten Kasper, Loisch, Mühlbacher und Müller (2009) an. Für sie sind Normen „spezielle Regeln, die Menschen vorgeben, wie sie sich in bestimmten Situationen zu verhalten haben. Um in Organisationen „wünschenswertes“ Verhalten zu zeigen, müssen Normen gelernt und verinnerlicht werden (...). Das soziale Verhalten der Organisationsmitglieder wird durch Normen normiert. (...), so sind und wirken Normen oftmals informell und zumeist unbewusst auf die Organisationsmitglieder. Trotz dieses informellen Charakters von Normen werden sie zu einer mächtigen Form sozialer Kontrolle in Unternehmen“ (S. 328).

Der im Schwerpunkt implizite Charakter von Normen findet sich auch bei Schreyögg (2008): Er schreibt, dass die Ebene der Normen weniger reflektiert ist und dass mit dem Begriff „ungeschriebene Verhaltensrichtlinien, implizite Verbote usw., die Orientierung im täglichen Leben geben“ gemeint sind (S. 368; vgl. Jones & Bouncken, 2008, S. 410). Zu Normen gehören „im Grundsatz alle Orientierungsmuster für Bereiche, die nicht formell geregelt sind oder für die faktisch andere als die offiziellen Orientierungsmuster gelten sollen“ (S. 368; vgl. Jones & Bouncken, 2008, S. 410).

Trotz der interdisziplinären Verwendung des Begriffs, können in Tabelle 18, die einen Überblick über die genannten Definitionen zeigt, Gemeinsamkeiten identifiziert werden.

Tab. 18: Synopse zu Normen

Nr.	Merkmale	Autor							
		Stopp (1982)	Scott (1986)	Zimbardo & Gerrig (2004)	Weinert (2004)	Sonntag, Scharper & Friebe (2005)	Bröckermann (2007)	Jones & Bouncken (2008)	Kasper, Loisch, Mühlbacher & Müller (2009)
1	regelt Verhalten (z. B. Machtquellen, die benutzt werden dürfen)	x	x		x	x	x	x	x
2	beschreibt Erwartungen an das Verhalten von Gruppenmitgliedern => Sanktionen bei Nichterfüllen der Verhaltenserwartungen			x	x	x			x
3	liegen in der Gruppe begründet					x	x		
4	sind formal bzw. explizit beschrieben	x			x		x		
5	sind informal bzw. implizit	x			x		x	x	x

Quelle: Eigene Darstellung

Gemeinsam ist den genannten Definitionen, dass Normen das Verhalten der Mitglieder und die Reaktion der Gruppe auf das Verhalten regeln (Merkmale Nr. 1 und 2). Scott (1986) fasst diesen Zusammenhang in folgende Worte: „(...) das Verhalten prägt die Normen, wie umgekehrt die Normen das Verhalten prägen“ (S. 37).

Für Merkmal Nr. 5 („sind informal bzw. implizit“) finden sich in der Synopse mehr Nennungen als für Merkmal Nr. 4 („sind formal bzw. explizit beschrieben“). Es ist jedoch als wahrscheinlich anzunehmen, dass Normen sowohl in der formalen als auch in der informalen Organisation anzufinden sind. Die Unterscheidung ist Bestandteil des folgenden Kapitels.

Insgesamt lässt sich anhand der Tabelle wenig Einigkeit entdecken – Eine Ausnahme zu dieser Aussage stellt Merkmal Nr. 1 dar. Allerdings wäre eine solche Sichtweise verkürzt, weil sie übersehen würde, dass die Merkmale trotz ihrer Differenzierung eine Gemeinsamkeit aufweisen. Die Merkmale knüpfen an weitere Elemente einer Organisation an:

- Merkmal Nr. 1 knüpft an das Element Führung an.
- Merkmal Nr. 2 knüpft an das Element Rolle an.
- Merkmal Nr. 3 knüpft an das Element Gruppe an und
- Merkmale Nr. 4 und 5 knüpfen an die beiden Ausprägungen von Normen in der formalen bzw. in der informalen Organisation an.

Die Verknüpfung des Elements Normen mit den anderen Elementen einer Organisation gibt den Hinweis darauf, dass das Element Normen ein Basiselement für die anderen Elemente darstellt.

β. Unterscheidung zwischen Normen in der formalen und in der informalen Organisation

Normen in der formalen Organisation beziehen sich auf explizit fixiertes, wie z. B. Regelung der Arbeits- und Pausenzeiten, Richtlinie zum Thema Sauberkeit am Arbeitsplatz oder Verhaltensrichtlinien bei Feueralarm. Diese Normen sind jedem Mitarbeiter explizit zugänglich und regeln das allgemeine und tägliche Miteinander. Beispielsweise können solche Regeln in Betriebsvereinbarungen im Rahmen der Mitbestimmungspflicht niedergelegt werden. Formale Normen können beispielsweise in Leitbildern niedergeschrieben werden (Kieser & Walgenbach, 2010, S. 382; Schreyögg, 2008, S. 369). Abbildung 13 zeigt einen Ausschnitt aus dem Leitbild, das die Porsche AG auf ihrer Homepage veröffentlicht hat und somit allgemein zugänglich ist.

Verantwortung

Im Geschäftsjahr 2011 hat das Unternehmen damit begonnen, die Aktivitäten zur Wahrnehmung seiner Verantwortung in der Gesellschaft auf eine deutlich breitere Basis zu stellen. Mit der Einrichtung der Abteilung „Corporate Social Responsibility“ (CSR) innerhalb des Bereichs „Politik und Gesellschaft“, die dem Vorsitzenden des Vorstands zugeordnet ist, setzt die Porsche AG ein klares Zeichen. Die formulierte CSR-Konzeption widmet sich dabei dem zentralen Aspekt der Nachhaltigkeit.

Das Engagement des Unternehmens umfasst die fünf Säulen Sport, Kultur, Bildung/Wissenschaft, Soziales und Umwelt. Für alle Bereiche hat die Porsche AG entsprechende Projekte definiert, die seit 2012 umgesetzt werden.



► Porsche und gesellschaftliches Engagement

Informationen zu "Porsche und gesellschaftliches Engagement" erhalten Sie hier.



► Porsche und Umwelt

Informationen zu unserer Umweltpolitik erhalten Sie hier.

Abb. 13: Leitbild der Porsche AG

Quelle: Homepage der Porsche AG [www.porsche.de > Unternehmen; 06.08.2012]

Normen in der informalen Organisation regeln Verhalten in Bereichen, die formal nicht geregelt wurden. Fallweise können diese Regeln in der informalen Organisation von den formalen abweichen, wenn die Gruppe die Regeln anders lebt bzw. auslegt, als formal beschrieben. In anderen Worten: Organisationen haben Normen, „die sie ihren neuen Mitgliedern normalerweise systematisch, wenn auch nicht immer offen beibringen“ (Schein, 1980, S. 104)¹⁹. Diese Normen in der informalen Organisation werden von den Mitarbeitern selbst entwickelt oder teilweise bewusst von der Führung eingesetzt. Als ein Beispiel soll hier die „angemessene“ Arbeitskleidung genannt werden: Während es in einigen Abteilungen angemessen ist, sich „business casual“ zu kleiden, gehört Anzug und Krawatte bzw. Kostüm in anderen Bereichen zur informalen Kleider-Norm. Ein weiteres Beispiel stellt „das Grüßen“ dar: Es gibt Firmen, in denen grüßen sich die Mitarbeiter bewusst (als Norm), wenn sie sich begegnen; unabhängig davon, ob sie sich kennen oder nicht.

Bereits im vorherigen Kapitel wurde festgestellt, dass Normen im Schwerpunkt informaler Natur sind. Nach Anthony Giddens (1984), dem Begründer der Strukturierungstheorie, sind Verhaltensregeln grundsätzlich nicht formalisierter, sondern „gelebter“ und damit informaler Natur: „Formulated rules (...) are thus codified interpretations of rules rather than rules as such“ (S. 21). Formali-

¹⁹ Dieser Zusammenhang wird im Rahmen der Sozialisationsnäher beschrieben. Sozialisation wird im Rahmen dieser Arbeit als Bestandteil des informellen Lernens verstanden (vgl. Kapitel C.II).

sierte Normen, so die Begründung, werden in Rahmen der Anwendung erneut interpretiert. Damit entscheidet sich erst in einer konkreten Anwendungssituation, ob die Norm der formalen Organisation eine Orientierung für das Handeln gibt und angewendet werden kann.

Das Verständnis von Normen impliziert, dass die Normen den Bewertungsmaßstab für das Verhalten der einzelnen Mitglieder durch die anderen Mitglieder darstellen. Das Nicht-Einhalten der Normen, in anderen Worten das Enttäuschen der Erwartungen der anderen Mitglieder einer Organisation, löst sanktionierendes Verhalten aus. Sanktionierendes Verhalten in der informalen Organisation kann zum Beispiel der aktive Ausschluss eines Mitarbeiters aus einer Gruppe und damit der Verlust der Mitgliedschaft sein oder in abgeschwächter Form keine soziale Integration des Mitarbeiters in eine Gruppe oder ein Netzwerk. In der formalen Organisation kann sich sanktionierendes Verhalten beispielsweise im Rahmen der durch den Tarif vorgegebenen und damit üblichen jährlichen Leistungsbewertung durch die Führungskraft bemerkbar machen. Die Konsequenzen werden formal durch die festgehaltene Leistungsbewertung sichtbar und damit in den tarifgebundenen Unternehmen im Leistungsentgelt spürbar. Tabelle 19 fasst die Kernergebnisse dieses Unterabschnitts abschließend zusammen.

Tab. 19: Normen in der formalen und in der informalen Organisation

Merkmale	Normen × haben eine Verknüpfung mit den anderen Elementen der Organisation × werden erlernt × regeln Verhalten und die Reaktion der anderen Organisationsmitglieder auf das Verhalten	
	formale Organisation	informale Organisation
Fixierung	explizit (z. B. in Leitbildern)	implizit
Verhältnis	regeln Verhalten „formal“	regeln Verhalten in den Bereichen, in denen es formal nicht geregelt ist
Sanktionen	formale Instrumente (z. B. jährliche Leistungsbewertung)	sozialer Ausschluss (z. B. aus einer Gruppe)

Quelle: Eigene Darstellung

g. Kommunikation

α. Beschreibung

Für eine begriffliche Standortbestimmung fokussiert sich dieser Unterabschnitt auf die Kommunikation zwischen Organisationsmitgliedern. Die informationstechnischen Modelle werden dabei bewusst ausgeklammert, da sich diese eher mit Informationsspeicherung, Informationsübertragung oder Übertragungsge-

schwindigkeiten und damit auf die technische Ermöglichung und nicht auf den sozialen Prozess der Kommunikation beziehen.

Kommunikation ist ein alltägliches und soziales Phänomen. Eine Nicht-Kommunikation ist nach Paul Watzlawick, dem Begründer der konstruktivistischen Kommunikationstheorie, nicht möglich. Sein weit verbreitetes, metatheoretisches Axiom der Unvermeidbarkeit von Kommunikation lautet: „Man kann (...) nicht *nicht* kommunizieren!“ (Watzlawick, Beavon & Jackson, 1996, S. 53; vgl. Vahs, 2012, S. 390). Von Derieth (1995) wird der Begriff Kommunikation in einer Organisation als „phrasenhaftes Modewort“ (S. 24) ohne wissenschaftliche Fundierung bezeichnet (auch bei Funke-Welti, 2000, S. 25). Putnam, Phillips und Chapman (1999) sehen dies ähnlich. Nach ihnen repräsentiert der Begriff ein „catch-all term that infuses most topics in organization studies“ (S. 125). Trotz der (wissenschaftlichen) Unsicherheit hinsichtlich des Begriffs der Kommunikation „spielt [sie] in den Unternehmen eine besondere Rolle, wenn man bedenkt, dass Führungskräfte zwischen 50 und 80 % ihrer Arbeitszeit mit Gesprächen schwieriger Art zubringen“ (Vahs, 2012, S. 523). Unter Gesprächen schwieriger Art können beispielsweise Konfliktgespräche mit Mitarbeitern oder Kollegen verstanden werden.

Seine etymologischen Wurzeln hat er im lateinischen „communicatio“, was übersetzt „Mitteilung, Unterredung“ (Alsleben, 2003, S. 730) bedeutet. Nach Zerfaß (2010) beinhaltet Kommunikation in einer Organisation „alle kommunikativen Handlungen von Organisationsmitgliedern, mit denen ein Beitrag zur Aufgabendefinition und -erfüllung in gewinnorientierten Wirtschaftseinheiten geleistet wird“ (S. 287). Nach Frese (2000) bedeutet Kommunikation in einer Organisation „der Austausch von Informationen zwischen organisatorischen Entscheidungseinheiten“ (S. 108). Die Kommunikation wird zu einer Information, wenn sein Empfänger den Inhalt der Kommunikation für Entscheidungsprozesse verwenden kann (Staehle, 1994, S. 280 f.). Weiter wird die Kommunikation zu einer Information, wenn ihr eine Bedeutung oder eine Bewertung hinzugefügt wird: „Knowledge, or know-how, has to do with the process of learning, understanding, and applying information“ (Soo, Devinney, Midgley & Deering, 2002, S. 130; vgl. Becker, 2007, S. 42; vgl. Wolf, 2005, S. 233; vgl. Pawlowsky, Menzel & Wilkens, 2005, S. 343). Nach Coenenberg (1966) ist Information „zweckorientiertes Wissen“ (S. 20).

Die bisherigen Aussagen zum Element Kommunikation in einer Organisation beziehen sich auf Aufgabenerfüllung und zielorientierte Nutzung der Kommunikationsinhalte für Entscheidungen. Demzufolge erscheinen sie als Definitionsansatz für die Kommunikation in der formalen Organisation. Was bislang noch fehlt, ist die Berücksichtigung der Kommunikation in der informalen Organisation. Um zu einem Überblick über die Kommunikation sowohl in der

formalen als auch in der informalen Organisation (δ) hinzufügen, werden zunächst „Kommunikationswege und -richtungen“ (β) und das Modell „Vier-Seiten-einer-Nachricht“ nach Friedemann Schulz von Thun (γ) vorgestellt.

β . Kommunikationswege und -richtungen

In einer Organisation kann grundsätzlich jeder Mitarbeiter kommunizieren und Kommunikation interpretieren: „Wenn mehrere Menschen zusammentreffen, besteht rein logisch für jeden die Chance, Kommunikationen bestimmten Inhalts zu geben oder zu empfangen. Ein solches Modell gleich verteilter Kommunikationschancen wäre jedoch für alle Dauerbeziehungen unrealistisch“ (Luhmann, 1964, S. 190). Daher bilden sich in einer Organisation Kommunikationswege. Schematisch lassen sich insgesamt vier idealtypische Grundmuster identifizieren, die im folgenden Text und in Abbildung 14 skizzenhaft dargestellt werden (Darstellung erfolgt auf Basis folgender Quellen: Mast, 2006, S. 226 ff.; Scott, 1986, S. 208; Staehle, 1994, S. 285; Weinert, 2004, S. 402).

- In der *Kreis-Struktur* hat jeder Teilnehmer A bis E die Möglichkeit, mit seinen direkten Nachbarn zu kommunizieren. Ein intensiverer Kontakt ist somit nur mit dem direkten „Nachbarn“ möglich. In Organisationen kommt diese Form beispielsweise vor, wenn ein Mitarbeiter seine ursprünglich verbreitete Information wieder erhält und realisieren kann, wie sich seine ursprüngliche Aussage verändert hat (Stichwort: Flüsterpost²⁰).
- Einen ähnlichen Gedankengang verfolgt die *Kettenstruktur*, in der allerdings der Kreis der Kommunikation nicht mehr geschlossen wird (Teilnehmer A wird sich nicht direkt mit E austauschen können). Über mehrere Verbindungen hinweg birgt sie die Gefahr, dass die Nachricht verfälscht und verzerrt wird (Stichwort: Flüsterpost). In Unternehmen kommt diese Form des Kommunikationswegs bei der Top-Down Kommunikation von der Geschäftsführung zum Mitarbeiter vor.
- Der *Stern* stellt den Mitarbeiter A in das Zentrum der Kommunikation und damit in eine Machtposition. Er verbreitet Informationen, da die einzelnen Kommunikationsstränge (B, C, D, und E) nicht direkt miteinander in Kontakt treten können und nur über ihn laufen. In Organisationen kann diese Form der Kommunikation in Projekten vorkommen, wenn

20 Flüsterpost ist ein Kinderspiel, das an dieser Stelle als Metapher die Verfälschung von Nachrichten darstellen soll. Bei der Durchführung des Spiels sitzt eine Gruppe von Kindern im Kreis. Ein Kind überlegt sich ein Wort oder einen Satz und flüstert diesen seinem Nachbarn ins Ohr. Das Wort oder der Satz wird nun reihum von Kind zu Kind geflüstert, bis er wieder am Ausgangspunkt ankommt. In der Regel wird das Wort bzw. der Satz durch das Flüstern und die Weitergabe verfälscht.

bewusst eine überlappende Kommunikationsstruktur gestaltet wird, um funktionale und vertikale Führung zu integrieren.

- Die *Allkanal*-Struktur erlaubt als einziges die Kommunikation zwischen allen Teilnehmern. Sie bietet die besten Voraussetzungen für einen intensiven und persönlichen Kontakt, was sie sehr zeitintensiv macht. Eine typische Anwendung ist die Suche nach einer Lösung in einer Gruppe, in der alle Mitarbeiter bei der Lösungssuche gleichberechtigt beteiligt werden sollen.

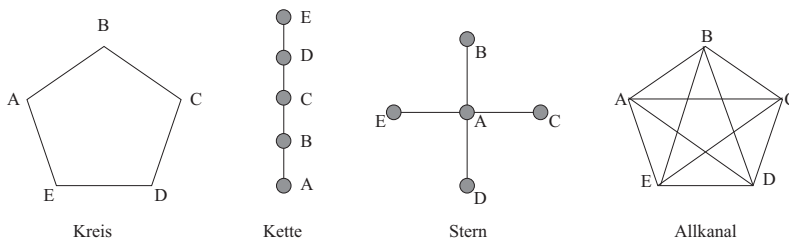


Abb. 14: Grundmuster für Kommunikationswege

Quelle: in Anlehnung an Scott (1986) S. 208, vgl. Staehle (1994) S. 285, vgl. Mast (2006) S. 226 ff., vgl. Weinert (2004) S. 402.

Aus den dargestellten Kommunikationswegen ergeben sich drei Kommunikationsrichtungen: vertikal, horizontal und diagonal.

- *Vertikale Kommunikationsrichtung*
„Kommunikation von oben nach unten“ beschreibt den Kommunikationskanal von einer hierarchischen Position zu einer daruntergelegenen formalen Ebene. „Übliche Formen sind Arbeitsanweisungen, Verlautbarungen oder Erklärungen über Verfahrensweisen und Strategien, über Vorgehensweisen oder Unternehmenspublikationen“ (Weinert, 2004, S. 681).

„Kommunikation von unten nach oben“ beschreibt den Informationsfluss aus den unteren hierarchischen Ebenen in eine höhere. Als Beispiele hierfür können das Vorschlagswesen bzw. der Umgang mit Beschwerden genannt werden.

Diese zwei Kommunikationsrichtungen können zu den vertikalen Kommunikationswegen zusammengefasst werden. Anknüpfend an die oben beschriebenen Kommunikationswege werden vertikale Kommunikationsrichtungen durch eine Kette realisiert.

- *Horizontale Kommunikationsrichtung*

Unter horizontaler Kommunikation wird der Informationsfluss zwischen Gruppen und Mitarbeitern auf gleicher hierarchischer Ebene verstanden. Ein Beispiel in Abbildung 15 verdeutlicht die horizontale Kommunikationsrichtung: Kommunikation fließt über Mitarbeiter C in horizontaler Richtung, da er Mitglied in zwei unterschiedlichen Gruppen ist.

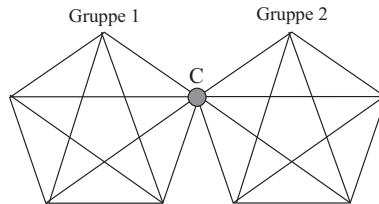


Abb. 15: Horizontale Kommunikationsrichtung

Quelle: Eigene Darstellung

- *Diagonale Kommunikationsrichtung*

Der Begriff der diagonalen Kommunikation wird verwendet, um den Informationsfluss quer über Ebenen und Funktionen zu beschreiben. Das heißt, die Informationskanäle folgen nicht der organisatorischen Über- und Unterordnung. Abbildung 16 veranschaulicht ein Beispiel für die diagonale Kommunikationsrichtung. Die beiden Ketten stellen die Funktionen Personal und Marketing inklusive der hierarchischen Struktur – symbolisch dargestellt durch die gepunkteten Linien – dar. Zwischen einem Mitarbeiter der Funktion Personal und einem hierarchisch höheren Mitarbeiter aus der Funktion Marketing fließt Kommunikation in diagonaler Richtung.

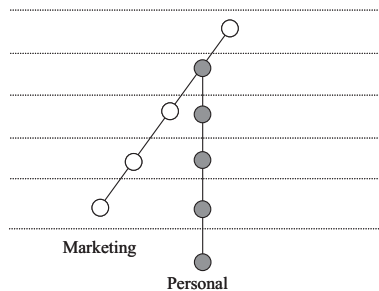


Abb. 16: Diagonale Kommunikationsrichtung

Quelle: Eigene Darstellung

χ. „Vier-Seiten-einer-Nachricht“ nach Friedemann Schulz von Thun (1981)

Ein Blick in die Kommunikationstheorie soll die Beleuchtung der Zusammenhänge zwischen der formalen und informalen Organisation unterstützen. Grundsätzlich umfasst „der Kommunikationsprozess (...) immer mindestens einen Sender und mindestens einen Empfänger, zwischen denen Informationen fließen“ (Vahs, 2012, S.522). Ein weit beachtetes Modell zur Untersuchung einer Kommunikation zwischen zwei Personen ist das Modell „Vier-Seiten-einer-Nachricht“ von Friedemann Schulz von Thun (1981). Dieses Modell beschreibt, wie aus dem Wechselspiel einer Kommunikation zwischen zwei Menschen, einem Sender und einem Empfänger, Missverständnisse entstehen können bzw. auf welchen Ebenen sich der Sender und Empfänger innerhalb einer Kommunikation in Beziehung setzen können.

Schulz von Thun geht in seinem Modell von der Annahme aus, dass jede Information, sowohl auf der Seite des Senders als auch auf der Seite des Empfängers, auf vier verschiedenen Ebenen interpretiert werden kann:

- Sachebene:
Zu dieser Ebene gehören die Information und Fakten, die kommuniziert werden sollen.
- Beziehungsebene:
Diese Ebene behandelt sozialen Status, d. h. wie Sender und Empfänger sich zueinander in Beziehung setzen.
- Appellebene:
Auf dieser Ebene werden die Information über das Ziel des Senders kommuniziert, d. h. welches Verhalten der Sender beim Empfänger erreichen will.
- Selbstoffenbarungsebene:
Auf dieser Ebene werden Information, die der Sender von sich und über sich selbst preisgibt, transportiert.

Diese Grundlagen sollen nun bei der Unterscheidung zwischen der Kommunikation in der formalen und informalen Organisation genutzt werden.

δ. Unterscheidung zwischen Kommunikation in der formalen und in der informalen Organisation

Die Erarbeitung des Unterschieds zwischen der Kommunikation in der formalen und informalen Organisation startet mit einem Schritt zurück in der Historie der Organisationstheorie: Das von Taylor (1911) begründete „wissenschaftliche

Management“ verfolgt „die systematisierende Beobachtung, Messung sowie eine auf Optimierung des Leistungsergebnisses (vor allem im Hinblick auf Steigerungen der Mengenleistungen) bezogene Normierung und Standardisierung von Arbeitskraft, Arbeitsorganisation und Technik (...)“ (Beckenbach, 1991, S. 17). Die Rolle des Mitarbeiters war geprägt von der Vorstellung, dass seine Leistung ebenso wie die Leistung einer Maschine gesteuert werden kann (Beckenbach, 1991, S. 17 ff.; Wöhe, 1996, S. 96). Kommunikation findet in diesem Ansatz in den formalisierten und hierarchisch geprägten Wegen statt: „(...) *did not accord a very significant role to communication*, and it conceived of communication as limited to command and control through vertical, formal channels “ (Rogers & Agarwala-Rogers, 1976, S. 35). Kommunikation in der formalen Organisation geschieht auch heute noch dann, wenn eine Information mit arbeitsrelevantem Inhalt in „vorgesehenen Bahnen“ verläuft und zu offiziell vorgesehenen Zeitpunkten veröffentlicht wird (Shibutani & Glassner, 1991, S. 129; vgl. Mast, 2006, S. 215). Damit ist z. B. gemeint, dass Hierarchien eingehalten werden oder die für die Arbeit wichtige Information auf offiziellen Kommunikationswegen dorthin kommt, wo sie gebraucht wird.

Im Rahmen der Hawthorne Experimente, die den Ansatz der „human relations“ begründeten, wurde die Kommunikation in der informalen Organisation „entdeckt“ (Mast, 2006, S. 217). Sie findet außerhalb von formalisierten und hierarchisch geprägten Kanälen statt und zeichnet sich durch eine „Eigenständigkeit von sozio-kommunikativen Normen und Bedürfnissen (z. B. nach angemessenen Umgangsformen, nach Anerkennung von Person und Arbeitsleistung)“ aus (Beckenbach, 1991, S. 19; vgl. Schreyögg, 1999, S. 43 ff.). Damit ist sie als eine Reaktion der Mitarbeiter auf formale Regeln und Zwänge zu interpretieren.

Seit der Entdeckung der Kommunikation in der informalen Organisation wurde die Einsicht gewonnen, dass Kommunikation in der formalen Organisation, unabhängig davon, wie etabliert sie ist, immer durch Kommunikation in der informalen Organisation ergänzt wird: „No matter how elaborate the formal channel of communication, they are almost always supplemented by auxiliary networks – the ‚grapevines‘“ (Shibutani & Glassner, 1991, S. 129). Coenenberg hat bereits 1966 festgestellt, dass „die Kommunikation im Betrieb (...) zwei verschiedene Aspekte [hat]. Zunächst ist sie der Prozess, der die betrieblichen Stellen mit den erforderlichen Entscheidungsgrundlagen versieht (...). Zum anderen ist die Kommunikation (...) konstituierendes Element informaler Gruppierungsprozesse (...). Da beide Kommunikationsprozesse nicht unabhängig voneinander existieren, sich vielmehr überlagern und gegenseitig beeinflussen, kann eine auf die Gestaltung der betrieblichen Kommunikation ausgerichtete Untersuchung nicht von den soziologisch relevanten informalen Kommunikationsvorgängen abstrahieren“ (S. 34).

Brünner (2000) hingegen sieht die beiden Kommunikationsformen nicht als sich ergänzend, sondern als sich entgegensetzend: „Formelle und informelle Kommunikation bilden miteinander ein komplexes System und stehen in einem systematischen Gegensatz zueinander“ (S. 10). Der systematische Gegensatz referiert in diesem Zusammenhang auf die Dichotomie „erlaubt – nicht erlaubt“. Das bedeutet, dass im Rahmen der informalen Kommunikation Informationen fließen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit über formale Kommunikationswege nicht fließen würden.

Ob sich die Kommunikation in den beiden Organisationsformen ergänzt oder sich entgegengesetzt verhält, kommt auf das Kommunikationsverhalten der Beteiligten an. Nach Brünner (2000, S. 11) herrscht in der Literatur Einigkeit darüber, dass die Dichte der Kommunikation in einer Gruppe mit der Zufriedenheit der Gruppenmitglieder korreliert. Unter der Dichte der Kommunikation soll hier die Möglichkeit zur Kommunikation in der informalen Organisation verstanden werden. Als Beispiel werden Rundgänge vor Ort durch die Unternehmensleitung genannt, damit Mitarbeiter die Gelegenheit zur direkten Kommunikation haben. Kritisch zu diskutieren bleibt, ob eine Gruppe zufriedener wird, wenn mehr kommuniziert wird. Frei formuliert: Es wird angezweifelt, dass eine Gruppe zufriedener wird, wenn mehr Austausch ohne Inhalt und Bedeutung (= „Gelaber“) stattfindet. Es ist davon auszugehen, dass bei einer Kommunikation der Gruppenmitglieder untereinander nicht immer Berufliches, sondern auch teilweise Privates besprochen wird. Durch das Preisgeben von privaten Informationen wird der Mitarbeiter „greifbarer“. Dies unterstützt den Aufbau von Vertrauen, das wiederum in der Regel eine effizientere Aufgabenerfüllung unterstützt. Das bedeutet, dass Austausch ohne Inhalt und Bedeutung (z.B. Gespräche über das Wetter) in der Regel keine Wirkung hat. Gespräche, die der Beziehungspflege dienen, können eine Wirkung auf die Güte der Aufgabenerfüllung haben. Für die Definition einer Gruppe wurde daher auch der face-to-face Kontakt der Gruppenmitglieder untereinander als Merkmal definiert, da dadurch ein vertieftes Kennenlernen und eine engere Beziehung ermöglicht werden. Es soll daher festgehalten werden, dass eine hohe Kommunikationsdichte in der Regel zu einer Ergänzung der Kommunikation in der formalen und informalen Organisation führt und eine geringe Dichte zu entgegengesetzten Positionen.²¹

Kommunikation in der informalen Organisation entwickelt sich auf Basis von Informations- oder sozialen Bedürfnissen. Brünner (2000) unterscheidet dabei zwischen kooperationsbezogener – welche arbeitsbezogen stattfindet – und

21 Implizit wird dabei angenommen, dass die Kommunikation der Gruppenmitglieder im beruflichen Kontext nicht nur aus privaten Inhalten besteht.

kooperationsunabhängiger Kommunikation – welche keine arbeitsbezogenen Inhalte beinhaltet: „Diese Differenzierung soll erfassen, dass Kommunikation auch dann, wenn sie innerhalb des Unternehmens, in beruflichen Handlungszusammenhängen zwischen Institutionsangehörigen stattfindet, in ihrem Zweck und Inhalt keineswegs immer beruflich bezogen zu sein braucht“ (S. 8).

Nach Reiners (2008, S. 58 ff.) entsteht die Kommunikation in der informalen Organisation aufgrund von Defiziten der Kommunikation in der formalen Organisation. Unter Defiziten sollen zeitliche Verzögerung der Informationen über formale Kanäle (Rogers & Agarwala-Rogers, 1976, S. 82) oder unzureichende Qualität und damit Vollständigkeit der Informationen verstanden werden. Nach Steahle (1994, S. 125) lassen formale Kommunikationsstrukturen selten individuelle Problemlösungen zu, da sie nur für Routinesituationen geschaffen wurden. Ähnlich argumentiert der Politologe Donald Chisholm (1989). Auch nach ihm entwickeln sich Organisationsstrukturen in der informalen Organisation auf Basis von Notwendigkeiten: „These informal organizational features develop on the basis of need. They derive from the everyday processes of mutual adjustment that are exhibited by all large-scale systems. Informal channels of communication, informal bargains and agreements, and norms of reciprocity all contribute directly and indirectly to processes of coordination. (...) Such informal systems are problem orientated and pragmatic. They are self-organizing in the sense that they respond to the effects of experience rather than to the priori demands of organizational designers“ (S. 11 f.).

Im Gegensatz zur formalen Kommunikation, die sich zielgerichtet auf die Aufgabenerfüllung – z. B. durch die „Vermittlung von Zielen, Arbeitsanweisungen und zur Informationsweitergabe“ (Mast, 2006, S. 217) – bezieht, folgt Kommunikation in der informalen Organisation über die Organisation nach Derieth (1995) keiner Intentionalität: „Der internen, zufällig geführten Kommunikation zwischen Mitarbeitern etwa über tarifliche Lohn- und Gehaltserhöhungen liegt keine Intentionalität (...) zugrunde. Derartige Kommunikationsprozesse entbehren einer für das Unternehmen positiven Zweckgebundenheit“ (S. 30). Dieses Gespräch könnte jedoch auch dem Aufbau einer sozialen Beziehung dienen. Und eben dies ist das Ziel der Kommunikation in der informalen Organisation nach Roethlisberger (1949): „The formal organization cannot take account of sentiments and values residing in the social organization by means of which individuals or groups of individuals are informally differentiated, ordered, and integrated. Individuals in their associations with one another in a factory build up personal relationships“ (S. 559).

Mast (2006) unterstreicht diese Meinung: Kommunikation in der informalen Organisation dient „(...) der Etablierung von Gruppennormen und individuellen Verhaltensmustern (...)“ (S. 217). Die Kommunikation in der informalen

Organisation bedient damit soziale Bedürfnisse der Mitarbeiter: Der Mensch, als „zoon politikon“ versucht in seiner Umgebung, Gemeinschaften durch Gemeinsamkeiten zu bilden, und das geschieht durch (informale) Kommunikation (Weinert, 2004, S. 390 f.). Wie weiter vorne festgestellt, ist die informale Organisation abhängig von den beteiligten Personen. Daraus wird geschlossen, dass Kommunikation in der informalen Organisation unabhängig von formalen Hierarchien stattfindet. Abbildung 17 ordnet und verdichtet die genannten Begriffe und Zusammenhänge:

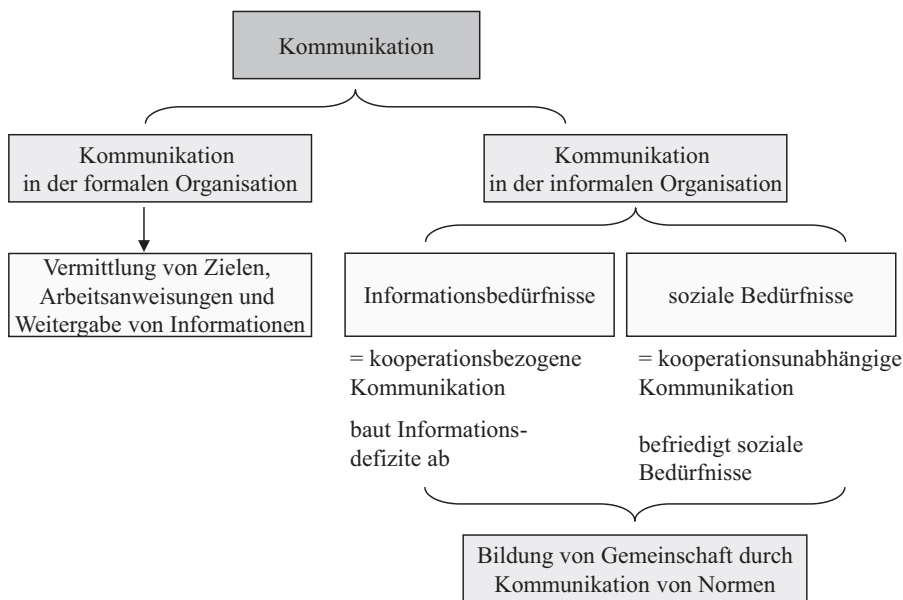


Abb. 17: Kommunikation in der formalen und informalen Organisation

Quelle: Eigene Darstellung

Welche Unterschiede gibt es auf dieser Basis zwischen der Kommunikation in der informalen und formalen Kommunikation hinsichtlich der Kommunikationswege und -richtungen und hinsichtlich der Kommunikationsebenen?

Wie festgestellt, ist Kommunikation in der informalen Organisation weniger abhängig von der formalen Hierarchie, sondern hängt stark von den sozialen Beziehungen zwischen den Beteiligten ab. Somit orientiert sie sich nicht an vorgegebenen Wegen und ihre „Erfassung (...) ist nur möglich, wenn die beteiligten Personen bereit sind, diese offenzulegen“ (Vahs, 2012, S. 525). Damit ist eine Kommunikation in der informalen Organisation sowohl in die vertikale,

horizontale als auch diagonale Kommunikationsrichtung denkbar. Eine Kommunikation in der formalen Organisation findet in der Regel in der vertikalen Kommunikationsrichtung statt. Im Rahmen der informalen Organisation erscheinen entweder der Kommunikationsweg der Kette oder des Sterns sinnvoll.

Als nächster Schritt sollen die Kommunikationsebenen des Modells „Vier-Seiten-einer-Nachricht“ auf die Kommunikation in der formalen und informalen Organisation übertragen werden. Die Übertragung findet aus Sicht des Senders statt:

- Auf der Informationsebene werden im Rahmen der Kommunikation in der formalen Organisation Informationen vermittelt, die zur Aufgabenerfüllung wichtig sind bzw. die den Mitarbeiter über Themen informiert, die zumindest indirekt betreffen. Beispielsweise ist die Veranstaltung von Betriebsversammlungen üblich. In der Regel informieren dort die Geschäftsleitung und der Betriebsrat über aktuelle Entwicklungen (z. B. den aktuellen Umsatz bzw. Auftragseingang) und Verhandlungen (z. B. die Verhandlung zwischen der Geschäftsleitung und dem Betriebsrat über Arbeitszeitregelungen). Diese Informationen betreffen den Mitarbeiter zwar nicht direkt, haben aber indirekten Einfluss auf seine Arbeit bzw. auf die arbeitsgestaltenden Rahmenbedingungen.

Im Rahmen der informalen Organisation ist diese Ebene breiter gefasst. Zum einen fließen auf dieser Ebene Informationen, die zur Erfüllung der Aufgaben benötigt werden, die jedoch nicht über formale Wege kommuniziert werden: „Die informalen Informations- und Kommunikationsbeziehungen spielen in Unternehmen oftmals eine entscheidende Rolle für den Austausch von wichtigen Informationen“ (Vahs, 2012, S. 524). Zum anderen fließen auf dieser Ebene Informationen, die den individuellen sozialen Bedürfnissen entsprechen. Dies können beispielsweise Gerüchte und Wertungen über Entscheidungen der Management Ebene sein, „Klatsch und Tratsch“ über Kollegen oder Führungskräfte oder auch persönliche Sorgen und Nöte.

- Auf der Beziehungsebene wird im Rahmen der formalen Kommunikation das hierarchische Verhältnis (z. B. Führungskraft und Mitarbeiter) kommuniziert, im Rahmen der informalen Kommunikation der soziale Status (z. B. Wertschätzung aufgrund des hohen Fachwissens).

Für beide Ebenen gilt, dass für den Austausch von Informationen das Ausmaß an Vertrauen zwischen Sender und Empfänger entscheidend ist, da eine positive Korrelation zwischen Vertrauen und Gegenleistung existiert: „Je höher das demonstrierte Vertrauen, um so wahrscheinlicher und

substantieller die Gegenleistung“ (Jungermann, Pfister & Fischer, 2010, S. 343; vgl. Vonken, 2005, S. 119). Da Vertrauen hiermit als Voraussetzung für eine (gelingende) Kommunikation identifiziert wurde, wird es in Teil D behandelt, der sich mit eben diesen Erfolgsfaktoren beschäftigt.

- Hinsichtlich der Appellebene kann folgende Unterscheidung festgestellt werden: Im Rahmen der formalen Kommunikation wird die Erledigung der kommunizierten Aufgaben bzw. die (sinnvolle) Nutzung der gelieferten Informationen erwartet. Im Rahmen der informalen Kommunikation könnte der Appell eines Mitarbeiters, der über persönliche Themen reden möchte, beispielsweise sein: „Bitte höre mir zu und gebe mir Ratschläge, wie ich mit der Situation umgehen kann.“ Als anderes Beispiel wäre denkbar, wenn der Inhalt der Kommunikation aus Gerüchten besteht: „Erzähl’ mir alles, was du gehört hast.“
- Auf der Ebene der Selbstoffenbarung stellt sich die Frage, ob Selbstoffenbarung in der formalen Organisation per Definition überhaupt denkbar ist, da die Kommunikation „unabhängig von den beteiligten Personen ist“ (vgl. Tabelle 17). Im Rahmen der Kommunikation in der informalen Organisation wird auf der Ebene der Selbstoffenbarung entweder ein Informationsbedürfnis oder ein soziales Bedürfnis kommuniziert und Gemeinschaften über kommunizierte Normen gebildet.

Tabelle 20 fasst auf dieser Basis zusammenfassend die genannten Merkmale der Kommunikation in der formalen und in der informalen Organisation zusammen. Für die Bearbeitung von Vertrauen als Voraussetzung für die Kommunikation wird auf Teil D verwiesen.

Tab. 20: Kommunikation in der formalen und in der informalen Organisation

Merkmale	Kommunikation	
	formale Organisation	informale Organisation
Personen	basiert auf offiziellen Kommunikationswegen und ist daher unabhängig von den beteiligten Personen	basiert auf der sozialen Beziehung des Senders und Empfängers und ist daher abhängig von den beteiligten Personen
Kommunikationswege	offizielle Kommunikationswege, die der Hierarchie folgen (Kette, Stern)	Kommunikationswege, die unverbindlich sind und eher auf emotionalen Bedürfnissen (z. B. Anerkennung) basieren
Kommunikationsrichtung	vertikal	vertikal, horizontal, diagonal
Inhaltsebene	Ziele, Arbeitsanweisungen, Informationen, die zur Aufgabenerledigung benötigt werden	Informationen, die für die Arbeitsleistung benötigt werden und die auf offiziellen Kommunikationswegen zu lange dauern persönliche Inhalte

(Fortsetzung Tab. 20)

Merkmale	Kommunikation	
	formale Organisation	informale Organisation
Zusammenhang	Abhängig von der Dichte der Kommunikation: <ul style="list-style-type: none"> • Komplementieren sich bei einer hohen Dichte • Nehmen bei einer niedrigen Dichte die entgegen gesetzte Position ein 	
Ziel	Sicherstellung der Aufgabenerfüllung	Aufbau von Gemeinschaft Befriedigung von Informationsbedürfnissen und sozialen Bedürfnissen

Quelle: Eigene Darstellung

h. Zusammenfassung: Elemente einer Organisation

Eine Zusammenfassung der Ergebnisse des Kapitels C, nämlich eine Beschreibung der einzelnen Elemente und ihrer Ausprägung in der formalen und informalen Organisation, bietet die folgende Tabelle 21. Damit ist die zu Beginn entwickelte Tabelle 10 vollständig befüllt.

Tabelle 21 stellt die besprochenen Elemente einer Organisation (Rolle, Führung, Gruppe, Normen sowie Kommunikation) in einer Synopse zusammen. Neben der Beschreibung des Elements wird ein Überblick über die Ausprägungen in der formalen und informalen Organisation gegeben.

Diese Synopse zu der Bedeutung des Begriffs Organisation dient im weiteren Verlauf der Arbeit, entsprechend der Darstellung des theoretischen Bezugsrahmens I, als Kontextvariable für das informelle Lernen (= Gestaltungsvariable) und Karriere (= Erfolgsvariable).

Tab. 21: Synopse zu Organisation

Element der Organisation	Beschreibung	formale Organisation	informale Organisation
Rolle	<ul style="list-style-type: none"> × Erwartungshaltungen eines Dritten an eine Person × Verknüpfung mit einem „wertgeladenen“ Status 	<ul style="list-style-type: none"> × abhängig von der horizontalen und vertikalen Differenzierung × Status ergibt sich aus der organisatorischen Position 	<ul style="list-style-type: none"> × abhängig vom Bedürfnis nach sozialen Kontakten × abhängig von Arbeitsbeziehungen × Status ergibt sich auf Basis von Wertschätzung
Führung	Beeinflussung des Verhaltens bzw. der Einstellung durch Ausübung von Einfluss bzw. Macht	Nutzung von Machtquellen, die in der formalen Organisation, z. B. auf Basis einer organisatorischen Rolle, verankert sind	Nutzung von Machtquellen, die in der informalen Organisationsstruktur, z. B. auf Basis einer sozialen Rolle, verankert sind
Normen	× Regeln der Verhaltenssteuerung	explizit festgehalten allgemeiner Geltungsbereich	regeln Verhalten in Bereichen, die nicht formal, sondern sozial geregelt sind

(Fortsetzung Tab. 21)

Element der Organisation	Beschreibung	formale Organisation	informale Organisation
	× Maßstab zur Bewertung von Handeln und Verhalten	für jeden zugänglich	
Gruppe	Eigenständige soziale Einheit innerhalb einer Organisation	organisatorisch verankerte, dauerhaft existierende Einheit von Mitarbeitern	<ul style="list-style-type: none"> × Orientierung an Situationen und Sachverhalten, die im subjektiven Erleben der Mitarbeiter verankert ist × basiert auf Sympathie und Interesse
Netzwerke	Struktur die sich über Gruppengrenzen hinweg ausbreitet	organisatorische Verankerung z. B. in Projektorganisationen oder in offiziellen Veranstaltungen, zum Austausch von Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> × bildet informale Verbindungen innerhalb eines Unternehmens ab × befriedigt soziale Bedürfnisse
Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> × findet zwischen einem Sender und einem Empfänger statt × beinhaltet Informationen 	Verbreitung von Nachrichten und Informationen zu Zielen und Aufgaben auf formalen Kanälen, Wegen und Ebenen	<ul style="list-style-type: none"> × Befriedigung von Informationsbedürfnissen × Befriedigung von sozialen Bedürfnissen × Bildung von Gemeinschaften durch die Kommunikation gemeinsamer Normen

Quelle: Eigene Darstellung

i. Zusammenhang zwischen den Elementen einer Organisation

Für die Identifizierung der Zusammenhänge zwischen den drei Variablen des theoretischen Bezugsrahmens ist es hilfreich, wenn die Zusammenhänge, die variablen-immanent bestehen, in einem ersten Schritt untersucht werden.

Die Zusammenhänge zwischen den dargestellten Elementen einer Organisation können mit Hilfe des Eisbergmodells nach Edgar H. Schein (2004) untersucht werden. Seine Verwendung findet dieses Modell hauptsächlich im Rahmen von Betrachtungen von Organisationskulturen (Weinert, 2004, S. 656). Im Kern sagt es aus, dass eine Organisationskultur aus drei unterschiedlichen Ebenen besteht, die sich für die Organisationsmitglieder hinsichtlich ihrer Wahrnehmbarkeit und Sichtbarkeit unterscheiden. Diese beiden Kriterien sind für die Namensgebung des Modells verantwortlich: Bei der Organisationskultur sind gewisse Elemente einfach wahrzunehmen und zu beobachten – analog zu dem Teil eines Eisbergs, der sich über der Wasseroberfläche befindet. Andere

Elemente befinden sich dagegen „unter der Oberfläche“ und sind damit schwierig zu entschlüsseln. Die drei Ebenen lauten:

- Artefakte und Schöpfungen („Artefacts“): wahrnehmbare und beobachtbare Elemente
- Werte („Espoused Beliefs and Values“): schwieriger zu beobachtende Elemente
- Grundannahmen („Basic underlying assumptions“): nicht sichtbare Elemente, deren Wahrnehmung und Entschlüsselung nur in einem längeren Zeitraum durch Beobachtung und Interpretation gelingt.

Nutzen bringt das Modell für das Verständnis der Zusammenhänge innerhalb der Kontextvariable Organisation, wenn die Inhalte der Ebenen auf die identifizierten Elemente einer Organisation übertragen werden. Daher werden zuerst die drei Ebenen beschrieben und in einem nächsten Schritt die Elemente den Ebenen zugeordnet.

Artefakte und Schöpfungen sind, wenn man sich das Bild eines Eisbergs vorstellt, über der Wasseroberfläche sichtbar. Schein (2004, S. 25) versteht darunter alles, was ein Außenstehender wahrnimmt, der eine Kultur beobachtet. Dazu gehören beispielsweise kommunizierte Unternehmensleitbilder, die formale Organisationsstruktur (dargestellt in Organigrammen) oder auch der Stil der Kleidung und der offensichtliche Umgang (z. B. Umgangston) miteinander.

Schein (2004) weist explizit darauf hin, dass die „Artefacts“ zwar sehr leicht zu erkennen sind, die tiefere Bedeutung dahinter jedoch davon nicht abgeleitet werden kann: „observers can describe what they see and feel, but cannot reconstruct from that alone what those things mean in the given group, or whether they even reflect important underlying assumptions“ (S. 27; vgl. Sonntag et al., 2005, S. 27).

Werte sind gemeinsames Wissen über angemessenes und richtiges Verhalten. Diese Ebene wird mit folgenden Worten beschrieben: Werte sind „nondiscussible assumptions supported by articulated sets of beliefs, norms, and operational rules of behavior. The derived beliefs and moral and ethical rules remain conscious and are explicitly articulated because they serve the normative or moral function of guiding members of the group in how to deal with certain key situations, and in training new members how to behave“ (Schein, 2004, S. 29).

Dieser Gedanke erinnert an Luhmanns Theorie der formalen Organisation. Nach Luhmann (1964, zit. in Lehner, Scholz & Wildner, 2009, S. 132) entwickeln Organisationen Verhaltenserwartungen an ihre Mitarbeiter. Diese Verhal-

tenserwartungen, z.B. Arbeitszeitregelungen, Regeln zur Arbeitsverteilung oder verabschiedete Prozesse, werden formal kommuniziert und damit wahrnehmbar und sichtbar. Die bekundeten Werte sind nur zum Teil sichtbar und können, müssen aber nicht notwendigerweise, Verhalten steuern. Beispiele sind Philosophien, Ziele, Strategien, Richtlinien oder Verhaltensstandards.

Als dritte Ebene des kulturellen Eisbergs beschreiben die Grundannahmen die impliziten Annahmen, welche das eigentliche Handeln der Mitarbeiter steuern: Sie sind „implicit assumptions that actually guide behavior, that tell group members how to perceive, think about, and feel about things“ (Schein, 2004, S. 31). Damit beschreiben die Grundannahmen die tief verankerten, handlungsleitenden Normen. Diese tiefe Verankerung erschwert zum einen ihre Wahrnehmung und zum anderen eine Veränderung (beispielsweise, wenn eine Organisation ihr Leitbild verändern möchte) in einem erheblichen Maße (Schein, 2004, S. 31). Einen großen Nutzen für eine Organisation hinsichtlich der Zusammenarbeit und damit indirekt auch für die Wettbewerbsfähigkeit einer Organisation haben die Grundannahmen, wenn alle Organisationsmitglieder nach denselben Grundannahmen handeln, da dadurch eine problemlose Kommunikation ermöglicht wird (Lehner et al., 2009, S. 132).

In der Literatur wird der Kommunikation in einer Organisation häufig die Rolle des Bindeglieds zwischen den einzelnen Elementen der Organisation zugewiesen. Kein Element darf unabhängig von den anderen betrachtet werden, sondern alle Elemente wirken wechselseitig aufeinander ein. Die Verlinkung der einzelnen Elemente (und damit auch der Mitarbeiter) wird durch Kommunikation gewährleistet: „One essential element of a system is communication, which links the parts or subsystems so as to facilitate their interdependence. This focus on interaction as the lifeblood of a system was, of course, completely compatible with the view of organizations held by communication scientists“ (Rogers & Agarwala-Rogers, 1976, S. 49; vgl. French & Bell, 1990, S. 106 f.; vgl. Klauss & Bass, 1982, S. 1; vgl. Scott, 1986, S. 42; vgl. Vonken, 2005, S. 125). Diese Rolle soll anhand von zwei ausgewählten Beispielen skizziert und konkretisiert werden.

Erstes Beispiel: Kommunikation und Organisation

Der Gedanke, dass zur Lösung von Schnittstellenproblemen in einer Organisation Kommunikation ein erfolgskritisches Element darstellt (Staehle, 1994, S. 281) schließt an die Rolle der Kommunikation als Bindeglied an. Kommunikation zwischen zwei Mitarbeitern und damit ein Austausch auf einer Beziehungsebene, obwohl sie eher sozialer und nicht beruflicher Natur ist, ist wichtig für das Funktionieren eines Unternehmens: „(...) nach Konflikten werden homileische Formen oft verwendet, um die Beziehung zu regulieren“ (Brünner,

2000, S. 222). Unter „homileischen Formen“ wird in diesem Zusammenhang „small talk, Klatsch, Scherze, Erzählungen, Unterhaltungen über Privates, etc.“ (Brünner, 2000, S. 222) verstanden.

Zweites Beispiel: Kommunikation und Gruppen bzw. Führung

In Giddens Strukturierungstheorie (Giddens, 1984, S. 28 f.) wird Kommunikation als soziale Interaktion gesehen, wobei unter einer Interaktion eine „zweckgerichtete wechselseitige soziale Beziehung zwischen mindestens zwei Interaktionspartnern“ (Staehele, 1994, S. 288) verstanden wird. Interaktion verbindet Struktur und Handeln²² miteinander und wirkt gegenseitig (dual) aufeinander ein: Auf der einen Seite bildet Kommunikation Struktur ab, auf der anderen Seite ermöglicht sie Handeln. Kommunikation in einer Organisation ist somit ein durch Reflexivität gekennzeichnete Prozess (Schulz, 2000, S. 161). Schein (1993) unterstreicht dies: Durch Kommunikation fügt sich ein Mitarbeiter in die ihn umgebende Struktur ein und gestaltet sie damit: „we always present ourselves as something – by name, by title, by our demeanour, by the tone of our voice. And, in so doing, we always claim a certain amount of value or status for ourselves relative to the others in the situation“ (S. 28). An diesen Gedanken knüpfen empirische Forschungsergebnisse an, die feststellen, dass die individuelle Kommunikationsfähigkeit einen erheblichen Einfluss auf die Position, den Status und die Rolle der einzelnen Mitglieder auswirkt (Staehele, 1994, S. 284 ff.; Witte, 1994, S. 456). Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Interaktionshäufigkeit bzw. der Kommunikationsfrequenz und der Rollenverteilung in der informellen Organisation. In der informellen Organisation werden häufig Menschen mit einer höheren Kommunikationsfrequenz zu Führern gewählt als die Stillen: „Der Besitz von Informationen z. B. in Gruppen bzw. in Organisationen (dürfte) kaum gleich verteilt sein, sondern (wird) sich vielmehr auf zentrale Positionen konzentrieren, denen damit ein besonderes Einfluss- und Machtpotential zuwächst“ (Schenk, 1984, S. 74 f.).

Wie lassen sich die Elemente einer Organisation auf Basis des Eisbergmodells anordnen?

Die formalen Normen als Element einer Organisation können beispielsweise in Leitbildern nachgelesen werden. Dadurch werden sie für Mitarbeiter und Führungskräfte eines Unternehmens sichtbar und wahrnehmbar. Auf das Eisberg-

22 Das zentrale Element der Strukturierungstheorie nach Giddens ist die Dualität der Struktur. Sie sagt aus, dass die Struktur sowohl Ergebnis als auch Medium des Handelns darstellt: Auf der einen Seite entsteht Struktur erst durch menschliches Handeln und stellt demnach das Ergebnis von Handlung dar. Auf der anderen Seite beschreibt Struktur den Handlungsrahmen und stellt somit die Bedingungen für das Handeln dar. Die Kommunikation stellt das verbindende Element zwischen Handlung und Struktur dar.

modell übertragen können sie daher über der Wasseroberfläche angeordnet werden. Die informalen Normen regeln Verhalten, das nicht explizit formal geregelt ist und existieren daher eher implizit „unter der Wasseroberfläche“.

Formale Organisationsstrukturen (z.B. Gruppen in einer formalen Organisation) werden in Unternehmen aufgrund der Arbeitsteilung gestaltet. Sie können in Organigrammen nachvollzogen werden. Soziale Organisationsstrukturen (z.B. Gruppen in der informalen Organisation) bilden sich auf Basis gemeinsamer Interessen und Normen. Während formale Strukturen beobachtbar und wahrnehmbar sind, wirken die informalen Strukturen eher im Verborgenen. Innerhalb der formalen und informalen Organisationsstrukturen werden Rollen vergeben, welche Basis von Machtausübung und damit von Führung sind.

Das Element Kommunikation, sowohl in seiner formalen als auch in seiner informalen Form, stellt das Bindeglied zwischen den anderen Elementen dar. Sie ermöglicht die Vermittlung der anderen Elemente erst und kann somit als ermöglichendes Element interpretiert werden: „... if we could somehow remove communication flows from an organization we would not have an organization“ (Rogers & Agarwala-Rogers, 1976, S. 7; vgl. Schein, 2004, S. 400).

Auf Basis von Scheins (2004) Eisbergmodell und der vorangegangenen Beschreibungen der Elemente der Organisationsstruktur stellt Abbildung 18 eine Zusammenfassung des Zusammenhanges zwischen den Elementen einer Organisation in ihrer formalen und informalen Ausprägung dar. Dabei symbolisiert das Dreieck in der Abbildung den Eisberg. Obwohl ein System „Organisation“ in der Regel kein geschlossenes System darstellt, soll die Offenheit des Systems (z.B. Mitarbeiter stehen mit externen Dienstleistern in Kontakt, das Unternehmen als solches pflegt Lieferanten- und Kundenbeziehungen, usw.) hier nicht explizit behandelt werden, da es vom Ziel dieses Kapitels (= die Zusammenhänge innerhalb der Kontextvariable zu ergründen) ablenken würde.

Die Linie, die quer durch die Abbildung verläuft, repräsentiert die ‚Wasseroberfläche‘. Oberhalb dieser befinden sich die sicht- und wahrnehmbaren (= formalen) Elemente der Organisationsstruktur. Unterhalb der Linie sind die Elemente nur sehr schwer zu beobachten und wahrzunehmen. Dort werden die informalen Elemente der Organisationsstruktur verankert.

Die Elemente Gruppe, Rolle und Führung sowohl der formalen als auch der informalen Organisation sind von dem Element Normen, ebenfalls der formalen bzw. informalen Organisation, abhängig. Damit stellen Normen das Basiselement für die Elemente Gruppe, Rolle und Führung dar und werden in das die Organisation darstellende Dreieck eingetragen. Ergänzend soll das Element

Kommunikation als zweites Basiselement gelten, da es, wie weiter oben beschrieben, das vermittelnde Element darstellt.

Innerhalb einer Gruppe kommt es in der Regel zu einer Rollendifferenzierung, die, je nach Rolle, eine zielgerichtete Beeinflussung der anderen Gruppenmitglieder ermöglicht. Diese Rollendifferenzierung regelt sich auf Basis der geltenden Normen. Daher werden die Elemente Gruppe und Rolle dem Element Normen nachgelagert dargestellt. Führung als Resultat schließt die Abbildung auf der rechten Seite ab. Die Kommunikation als ermöglichendes Element, bildet den Rahmen, dargestellt mit dem Viereck, das die Elemente umrandet.

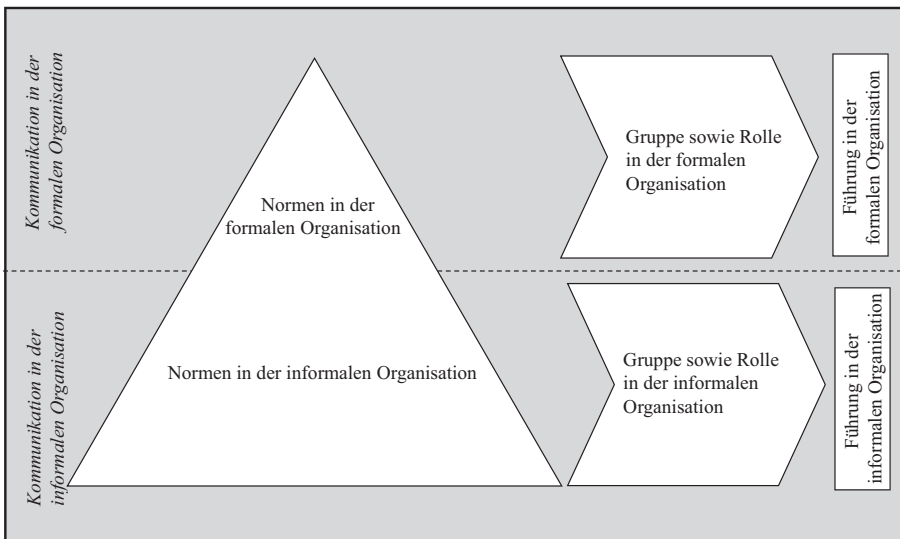


Abb. 18: Darstellung der Zusammenhänge der Elemente in Anlehnung an das Eisbergmodell

Quelle: Eigene Darstellung

Bevor im nächsten Kapitel C.II die Variable informelles Lernen analysiert wird, sollen die Elemente einer Organisation (Rolle, Führung, Gruppe, Normen sowie Kommunikation) und die Identifizierung von Normen und Kommunikation als Basiselemente als definitorische Aussage zwei aufgenommen werden (vgl. Tabelle 22).

Tab. 22: Definitorische Aussage zwei (Organisation)

Nr.	Kapitel	Definitorische Aussage
DA 2	C.I.2	Eine Organisation besteht aus den Elementen Rolle, Führung, Gruppe, Normen sowie Kommunikation. Als Basiselemente einer Organisation beeinflussen Normen und Kommunikation die weiteren Elemente einer Organisation.

Quelle: Eigene Darstellung

II. Informelles Lernen als Gestaltungsvariable

Das informelle Lernen wurde bisher

- im Rahmen der Forschungslücken als großer Einflussfaktor bei der Bewältigung von gesellschaftlichen und technologischen Veränderungsprozessen identifiziert und
- als Gestaltungsvariable des theoretischen Bezugsrahmens charakterisiert.

Ziel dieses Kapitels, das aus fünf Abschnitten besteht, ist seine nähere Betrachtung und seine Definition für das Begriffssystem der vorliegenden Arbeit. Die Abschnitte eins bis drei analysieren das informelle Lernen als Bestandteil des betrieblichen Lernens (1) mit seinen unterschiedlichen Formen (2) und seiner Zieldimension (3). Abschnitt vier behandelt die funktionale Verankerung des betrieblichen Lernens in einer Organisation. Das Kapitel schließt mit einem Zwischenfazit im fünften Abschnitt.

1. Informelles Lernen als Bestandteil des betrieblichen Lernens

Dieser Abschnitt beschäftigt sich mit dem informellen Lernen, das in einer Organisation als Bestandteil des betrieblichen Lernens stattfindet. Das betriebliche Lernen umfasst im engeren Sinn „das arbeitsplatznahe oder -integrierte Lernen zur meist unmittelbaren Anwendung und Verwertung am Arbeitsplatz. In einem weiteren Sinn gehören dazu alle Aktivitäten der betrieblichen Aus- und Weiterbildung, also solcher Lehr-Lern-Prozesse, die betrieblich initiiert, organisiert und zumeist auch finanziert sind“ (Diettrich & Vonken, 2011, S. 6). Was sich hinter dem allgemein formulierten Verständnis konkret verbirgt, ist aktuell einem starken Wandel unterzogen (Dehnbostel & Gillen, 2005, S. 28; Kirchhöfer, 2000, S. 35 ff.; Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 10). Ausgelöst wird dieser Wandel vor allem durch technologische und gesellschaftliche Veränderungsprozesse. Lernen, ein Leben lang und sowohl auf individueller als auch auf organisationaler Ebene, wird als eins der wichtigsten Mittel gesehen, um diesen Wandel bewältigen zu können. In diesem Zusammenhang veröffentlichte die Kommission der Europäischen Gemeinschaften im Jahr 2000 (S. 10) das „Memorandum über Lebenslanges Lernen“, in dem sie folgende Definition für die drei Formen des Lebenslangen Lernens nennt und deren Komplementarität betont:

„**Formales Lernen**“²³ findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen.

Nicht-formales Lernen findet außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses. Nicht-formales Lernen kann am Arbeitsplatz und im Rahmen von Aktivitäten der Organisationen und Gruppierungen der Zivilgesellschaft (wie Jugendorganisationen, Gewerkschaften und politische Parteien) stattfinden. Auch Organisationen oder Dienste, die zur Ergänzung der formalen Systeme eingerichtet wurden, können als Ort nicht-formalen Lernens fungieren (z. B. Kunst-, Musik und Sportkurse oder private Betreuung durch Tutoren zur Prüfungsvorbereitung).

Informelles Lernen ist eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Anders als beim formalen und nicht-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht notwendiger Weise um ein intentionales Lernen, weshalb es auch von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird.“

Die von der Kommission der Europäischen Gemeinschaften vorgeschlagene Dreiteilung wird in der Literatur unterschiedlich bearbeitet. Eine Gemeinsamkeit des Vorgehens ist, dass die Dreiteilung in eine Zweiteilung umgewandelt wird. Die Unterschiede beziehen sich darauf, welche zwei Lernformen zusammengefasst werden. Bei Bjornavold (2000) wird das non-formale und informelle Lernen zu einer Kategorie „nicht-formales Lernen“ zusammengefasst: „Der Begriff „nicht-formales Lernen“ umfasst das informelle Lernen, das als ungeplantes Lernen in Arbeits- und sonstigen Situationen beschrieben werden kann, aber auch geplante und explizite Formen des Lernens, die in Arbeitsorganisationen und anderenorts eingeführt, doch innerhalb des formalen Bildungs- und Berufsbildungswesens nicht anerkannt sind“ (S. 27).

Auch Dohmen (2001, S. 25) fasst diese beiden Lernformen zusammen. Bei ihm werden allerdings das non-formale und das informelle Lernen zu der Kategorie „informelles Lernen“ zusammengefasst. Bei Schiersmann und Strauß (2003, S. 149), ebenso wie bei Reemtsma-Theis (2009, S. 322) werden das formale Lernen und das non-formale Lernen zur Lernform „formales Lernen“ zusammengefasst. Ebenso findet sich dieses Verständnis bei Dehnbostel et al. (2003): Er ordnet dem organisierten (= formalen) Lernen das non-formale Lernen unter, und führt das informelle Lernen als eigenständige Lernform. In Tabelle 23, welche die eben genannten Zusammenfassungen und Zuordnungen im

23 Dehnbostel et al. (2003) verwenden den Begriff formelles Lernen, während beispielsweise Stieler-Lorenz et al. (2001) formales Lernen verwendet. Beide Begriffe verstehen darunter organisierte Lerneinheiten. Die Arbeit verwendet einheitlich den Begriff formales Lernen.

Überblick zeigt, wird durch die Kästen, die jeweils zwei Lernformen umfassen, dargestellt, welche beiden Lernformen zusammengefasst werden. Mit einem „x“ wird gekennzeichnet, unter welchem Namen die beiden Lernformen geführt werden.

Tab. 23: Übersicht über die Umwandlung der Dreiteilung der betrieblichen Lernenformen in eine Zweiteilung

Autor	Formales Lernen	Nicht-formales Lernen	Informelles Lernen
Bjornavold (2000)		x	
Dohmen (2001)			x
Schiersmann & Strauss (2003)	x		
Reemtsma-Theis (2009)	x		
Dehnbostel (2003)	x		

Quelle: Eigene Darstellung

Im Kontext dieser Arbeit soll das Verständnis für betriebliches Lernen, in Anlehnung an die Begriffsverwendung in der Literatur, aus zwei Lernformen bestehen. Dafür wird die Zweiteilung „formales und informelles Lernen“ übernommen. Das non-formale Lernen soll dabei in das formale Lernen integriert werden. Diese Entscheidung wird mit folgenden drei Argumenten begründet:

Erstes Argument: Das erste Argument greift, ebenso wie das zweite Argument, die „übliche Nutzung“ der Begriffe als Umsetzung der Wissenschaft-Praxis Kommunikation auf: „Eine Entsprechung zum ‚nicht-formalen‘ Lernen ist in Deutschland nicht gebräuchlich“ (Gutschow, 2010, S. 15).

Zweites Argument: In der praktischen Umsetzung der betrieblichen Personalentwicklung werden üblicherweise die Teilnahme eines Mitarbeiters an Maßnahmen des formalen Lernens gleichermaßen wie die Teilnahme an Maßnahmen des non-formalen Lernens in Bildungslebensläufen dokumentiert. Tabelle 24 zeigt dies exemplarisch mit einem Blick in die Praxis, der aus insgesamt vier Aussagen besteht, die sich auf alle drei Fallstudien-Unternehmen verteilen.

Tab. 24: Blick in die Praxis: Erfassung von betrieblichem Lernen

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 1	8	Es gibt in diesem Unternehmen kein System zur Erfassung der stattgefundenen Qualifizierungsmaßnahmen. Als Grund wird angeführt, dass die Maßnahmen dezentral organisiert und durchgeführt werden. Die Erfassung findet aber auch nicht dezentral statt. Dezentral wurden in diesem Unternehmen beispielsweise alle fachlichen Schulungen, z. B. IT-Schulungen oder Verkäuferschulungen durchgeführt.

(Fortsetzung Tab. 24)

Interview Nr.	Nr.	Aussage
		Organisatorisch gibt es in diesem Unternehmen keine zentrale Bildungsabteilung.
A 2	15	Bei uns werden nur die organisierten Maßnahmen erfasst.
B 3	14	Bei uns gibt es den sogenannten Bildungslebenslauf. Dort wird jede Weiterbildungsmaße, an der der Mitarbeiter inhouse teilnimmt, dokumentiert. Wenn der Mitarbeiter einen externen Kurs macht, bei dem er auch ein Zertifikat bekommt, kann er dieses einreichen. Die Personalabteilung ergänzt dann den Bildungslebenslauf.
C 1	10	In unserem Unternehmen gibt es ein Standardbildungsprogramm für alle Mitarbeiter. Dann haben wir spezielle und maßgeschneiderte Maßnahmen für die einzelnen Bereiche. Wir erfassen dabei aber grundsätzlich nur Seminare.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Drittes Argument: Das non-formale Lernen gehört in die Kategorie des organisierten Lernens und kann demnach dieser Lernform untergeordnet werden: „Wie beim formalen Lernen handelt es sich dabei um organisierte Lernprozesse, denen ein Lernziel und ein entsprechendes Curriculum zugrunde liegen und die üblicherweise durch Lehrende unterstützt werden“ (Dehnbostel, Seidel & Stamm-Riemer, 2010, S. 10). Es wird angenommen, dass diese Vorgehensweise eine Reduzierung der Komplexität bedeutet, da man sich selbst bei der Einordnung etablierter Ausbildungen uneinig ist: „So ist z. B. umstritten, ob die deutsche Meister-Ausbildung noch in den Bereich des formalen Lernens gehört oder als non-formales Lernen zu bewerten ist“ (Schmidt-Hertha, 2011, S. 233). Daran ist zu erkennen, dass eine Grenzziehung zwischen den Lernformen häufig entlang des Organisationsgrades geschieht (Schmidt-Hertha, 2011, S. 235).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Zusammenschluss des non-formalen und des formalen Lernens zur Lernform „formales Lernen“, als komplementäre Lernform zum informellen Lernen, für diese Arbeit als praktikabel erscheint. Dies ermöglicht eine schärfere Abgrenzung der Lernformen und leistet einen Beitrag zur Umsetzung der Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis.

Für eine weitere Annäherung an die begriffliche Bedeutung des informellen Lernens soll an dieser Stelle eine Definition für betriebliches Lernen von Dehnbostel et al. (2003) eingeführt werden. Diese Definition stammt ursprünglich aus der Erwachsenenbildung und greift die Zweiteilung des betrieblichen Lernens auf. Sie ist nach Overwien (2005) eine „im deutschsprachigen Bereich inzwischen weit verbreitete Definition“ (S. 55). Nach dieser Begriffsbestimmung besteht das betriebliche Lernen aus dem informellen Lernen und seinem Komplement, dem formalen Lernen. Das informelle Lernen, das als Lernen

über Erfahrungen verstanden wird, setzt sich aus reflexivem Lernen und implizitem Lernen zusammen. Unter reflexivem Lernen wird in diesem Zusammenhang „die reflektierende Verarbeitung von Erfahrung“ (Dehnbostel et al., 2003, S. 33) und unter implizitem Lernen ein Lernprozess, „dessen Verlauf und Ergebnis für den Lernenden nicht bewusst und reflektiert ablaufen“ (Dehnbostel et al., 2003, S. 33) verstanden.

Die Verbindung von formalem und informellem Lernen führt im Idealfall zu beruflicher Handlungskompetenz, wie in Abbildung 19 graphisch dargestellt wird. Die grobe Skizzierung des Prozesses des betrieblichen Lernens soll an dieser Stelle genügen. Seine einzelnen Bestandteile werden konkreter im Folgenden behandelt. Bereits an dieser Stelle soll kritisch angemerkt werden, dass eine Verbindung zwischen formalem und informellem Lernen nicht unbedingt zu beruflicher Handlungskompetenz führen muss. Diese Diskussion wird im dritten Abschnitt dieses Kapitels nochmals aufgegriffen.

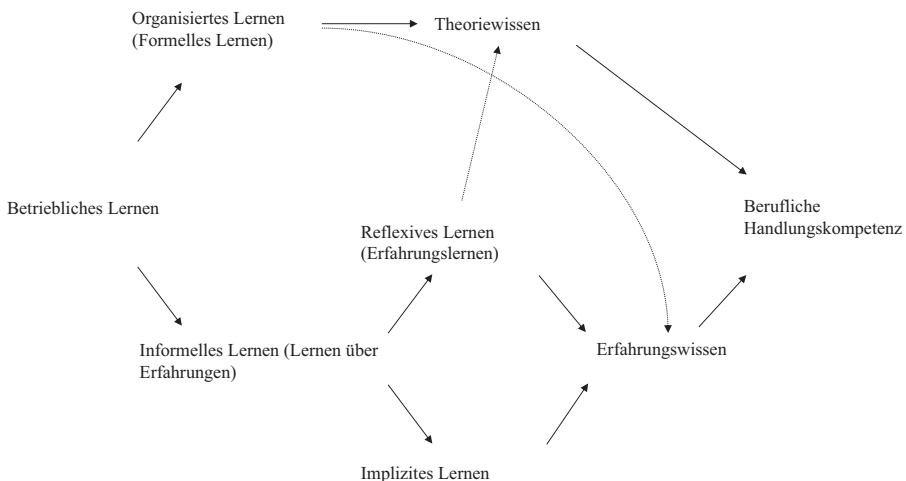


Abb. 19: Das betriebliche Lernen nach Peter Dehnbostel et al. (2003)

Quelle: Dehnbostel et al. (2003) S. 33.

Im folgenden Kapitel werden die beiden Lernformen formales Lernen und informelles Lernen und ihre Abgrenzung voneinander genauer untersucht.

2. Formen des betrieblichen Lernens

a. Formales Lernen

Der Begriff des formalen Lernens wird in der Literatur als ein relativ eindeutig definierter Begriff gesehen (Dohmen, 2001, S. 18; Gonon, 2002, S. 15; Gut-schow, 2010, S. 10; Wittwer, 2003, S. 15). Dies soll im Folgenden kritisch betrachtet werden.

Nach der Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000, S. 10) findet das formale Lernen in institutionalisierten Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu allgemein anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen. Dohmen (2001) versteht unter dieser Art von Lernen „das planmäßig organisierte, gesellschaftlich anerkannte Lernen im Rahmen eines von der übrigen Umwelt abgegrenzten öffentlichen Bildungssystems“ (S. 18). Dehnbostel et al. (2003) unterstützen die planmäßige Organisation des formalen Lernens: Es „ist auf die Vermittlung festgelegter Lerninhalte und Lernziele ausgelegt“ (S. 32 f.). Dehnbostel (2008) verwendet das Synonym formelles Lernen und versteht darunter eine Lernform, die „auf die Vermittlung festgelegter Lerninhalte und Lernziele in organisierter Form gerichtet [ist]; es zielt auf ein angestrebtes bzw. vorgegebenes Lernergebnis und richtet die Lernprozesse didaktisch-methodisch und organisatorisch danach aus“ (S. 66). Dehnbostel und Pätzold (2004, S. 27) stellen folgende charakteristische Merkmale für formales Lernen fest: organisierter, institutionell abgesicherter Rahmen, vorwiegende Orientierung an didaktisch-methodischen Kriterien, Ausweisung von Lernzielen und Lerninhalten, prinzipiell überprüfbare Lernergebnisse und Unterstützung der Lernsituation in der Regel durch eine professionell vorgebildete Person. Nach Gnahs (2007, S. 35) umfasst das formale Lernen alle Lernprozesse, die pädagogisch professionell unterstützt werden und die zu einem staatlich anerkannten Abschluss bzw. zu einem Zertifikat (z. B. Zeugnis oder Diplom, Bachelor oder Master) führen bzw. auf sie vorbereiten. Mit den Abschlüssen werden Berechtigungen erworben, z. B. für anschließende Bildungsgänge oder für die Ausübung einer beruflichen Tätigkeit. Kirchhöfer (2000, S. 38; vgl. Reemtsma-Theis, 2009, S. 322) beschreibt das formale Lernen mit den Schlagworten fremdorganisiert und fremdbestimmt, Vorgabe von Lernzielen, problemunabhängig und als einen Prozess, der sich ausschließlich dem Lernen widmet (im Vergleich z. B. zum informellen Lernen, bei dem gelernt wird, während ein Problem gelöst wird). Weiter stellt er fest, dass die Planbarkeit, die curriculare Gefasstheit und die Kontrollierbarkeit der Lernergebnisse traditionell bei der Gestaltung von Bildungsprozessen im Mittelpunkt steht (Kirchhöfer, 2000, S. 38).

Mit Blick auf die Abgrenzung finden sich in der Literatur folgende Abgrenzungskriterien: Nach Bechtel, Lattke und Nuissl (2005, S. 132) ist der Grad der Zertifizierbarkeit der Lernergebnisse das wichtigste Kriterium zur Abgrenzung des formalen vom informellen Lernen. Der Zertifizierungsprozess findet außerhalb der Arbeitsprozesse statt, um eine Überprüfung der vorher gesetzten und klar definierten Lernziele zu ermöglichen (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XXXV). Ein weiteres Kriterium der Abgrenzung ist der Lernort: Das formale Lernen findet in einer institutionalisierten Einrichtung, wie z. B. einer Schule oder einer Universität statt und wird professionell begleitet. Gutschow (2010, S. 10) nennt zusätzlich die Intentionalität und das Ausmaß der Organisation und Struktur als Abgrenzungskriterien.

Die folgende Tabelle 25 fasst die genannten Merkmale für eine abschließende Diskussion zusammen.

Tab. 25: Synopse zu formalem Lernen

Nr.	Merkmale	Autor	Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000)	Dohmen (2001)	Dehnbostel, Molzberger & Overwien (2003)	Dehnbostel (2010)	Dehnbostel & Pätzold (2004)	Gnahs (2007)	Kirchhöfer (2000)
1	Lernort: institutionalisierte Bildungseinrichtungen		x	x	x	x	x	x	x
2	allgemein anerkannte Abschlüsse und damit der Erwerb von Berechtigungen		x	x				x	x
3	im Vorfeld festgelegte Lernziele				x	x	x	x	x
4	planmäßige Organisation			x	x	x	x	x	x
5	pädagogische Unterstützung des Lernprozesses						x	x	x

Quelle: Eigene Darstellung

Die Übersicht spiegelt die in der Literatur erwähnte Einigkeit hinsichtlich des Begriffs nur zum Teil wider.

Das Merkmal Nr. 1, das den Lernort als Abgrenzungskriterium nutzt, findet sich in allen betrachteten Definitionen wieder. Eine hermeneutische Interpretation der Tabelle kann dazu führen, dass Merkmal Nr. 5, die pädagogische Unterstützung des Lernprozesses, Merkmal Nr. 1 zugeordnet wird, da eine institutio-

nalisierte Bildungseinrichtung in der Regel von pädagogisch geschultem Personal geführt wird.

Weiter werden auch die Merkmale Nr. 3 und 4, festgelegte Lernziele und planmäßige Organisation, häufig als Kennzeichen formalen Lernens genannt. Der Erwerb von allgemein anerkannten Bildungsabschlüssen und damit der Erwerb von Berechtigungen (Merkmal Nr. 2) wird überwiegend als Bestandteil des formalen Lernens gesehen. Dies kann vor dem Hintergrund des Zusammenschlusses des nicht-formalen Lernens und des formalen Lernens zur Lernform „formales Lernen“ kritisch diskutiert werden, da das nicht-formale Lernen nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses führen muss. Ein Powerpoint-Update Seminar im beruflichen Umfeld beispielsweise ist zielgerichtet organisiert, wird pädagogisch unterstützt und findet in der Regel nicht am Arbeitsplatz, sondern in einem Seminarraum statt. In der Regel erhält der Teilnehmer eines solchen Seminars eine Teilnahmebescheinigung über die Dauer und die Lerninhalte. Diese Teilnahmebescheinigung zählt nicht als allgemein anerkannter Abschluss, kann jedoch als Nachweis z.B. den Bewerbungsunterlagen beigelegt werden.

Unter formalem Lernen soll auf dieser Basis im Rahmen dieser Arbeit zusammenfassend eine Lernform verstanden werden, die

- überwiegend in institutionalisierten Bildungseinrichtungen stattfindet,
- im Vorfeld Lernziele festlegt,
- planmäßig organisiert ist und
- zu allgemein anerkannten Abschlüssen oder formalen Nachweisen (z. B. über Teilnahme und/oder Lerninhalte) führt.

An dieser Stelle ist kritisch zu diskutieren, ob im Rahmen des formalen Lernens nicht auch informelles Lernen – ein Lernen, das problem- und situationsbedingt geschieht – stattfinden kann. In einer Frage formuliert: Kann an einer Universität, die eine institutionalisierte Bildungseinrichtung darstellt, nicht auch informelles Lernen stattfinden, z.B. durch die didaktische Gestaltung eines Seminars? Die Beantwortung der Frage verknüpft das Merkmal Nr. 1, den Lernort (vgl. Tabelle 25) und die weiter oben genannten Abgrenzungskriterien. Wie aus der Tabelle ersichtlich wird, herrscht Einigkeit darüber, dass formales Lernen an einer institutionalisierten Bildungseinrichtung stattfindet. Weiter ist nach Bechtel, Lattke und Nuissl (2005, S. 132) der Grad der Zertifizierbarkeit der Lernergebnisse das wichtigste Kriterium zur Abgrenzung des formalen vom

informellen Lernen. Aus der Verbindung der Argumente wird deutlich, dass die Begriffe doppelt belegt sind:

- Die Zuordnung des Lernens und des Anschlusses an einer Universität zählt wegen der Zertifizierung und der Bildungsinstitution zum formalen Lernen.
- Im genannten Beispiel des Seminars an einer Universität repräsentiert das informelle Lernen eine Methode, also wie das gesetzte Lernziel erarbeitet wird.

Im Rahmen dieser Arbeit soll die Abgrenzung nicht auf Ebene der Methode, sondern auf der Ebene der Bildungsinstitution und Zertifizierbarkeit bzw. eines formalen Nachweises erfolgen. Dies soll jedoch nicht ausschließen, dass im Rahmen des formalen Lernens informelles Lernen als Methode angewendet wird.

b. Informelles Lernen

Historisch gesehen ist das informelle Lernen keine Innovation: Seine Bedeutung wird bereits seit den 70er Jahren im internationalen, bildungspolitischen Kontext thematisiert (Overwien, 2005, S. 51; Reemtsma-Theis, 2009, S. 323). Ausgelöst hatte dies der sogenannte Faure-Report der UNESCO aus dem Jahr 1973, in dem festgestellt wurde, dass ca. 70 % aller Lernprozesse durch informelles Lernen geprägt sind und dass ihm daher mehr Bedeutung und Aufmerksamkeit zuteil werden müsse (Molzberger, 2002, S. 59). Begründer des Begriffs ist John Dewey (1938; vgl. Dehnbostel, 2002, S. 7 f.; vgl. Dohmen, 2001, S. 53; vgl. Gonon, 2002, S. 13 ff.; vgl. Overwien, 2002 S. 43 f.; vgl. Overwien, 2009, S. 25 f.; vgl. Reemtsma-Theis, 2009, S. 323). Sein Ansatzpunkt findet sich in seiner Überzeugung, dass die Erfahrung für den Erziehungs- und Erkenntnisprozess die bedeutende Rolle spielt. Informelles Lernen ist somit das natürliche Lernen; das Lernen in der Schule oder in der formalen Aus- und Weiterbildung der Spezialfall. Seine Überzeugung wurde in Form der „informal adult education“ von Knowles (1950) und der US-amerikanischen Erwachsenenbildung aufgenommen, indem formale (schulische) Bildung durch informelle Kurse im Rahmen der Erwachsenenbildung ergänzt wurde: „Formal programs are those sponsored for the most part by established educational institutions, such as universities, high schools, and trade schools. While many adults participate in the courses without working for credit, they are organized essentially for credit students. (...) Informal classes, on the other hand, are generally fitted into more general programs of such organizations as the YMCA and YWCA, community centers, labor unions, industries and churches“ (S. 23).

Seit Mitte der 70er Jahre wird das informelle Lernen im Rahmen der entwicklungspolitischen Debatte diskutiert und erlangte durch Akteure wie die UNESCO eine breitere Aufmerksamkeit. In der internationalen Bildungspolitik wird das informelle Lernen aktuell unter dem Stichwort „Lern- und Bildungschancen ‚für alle‘“ vor allem für bildungsferne Zielgruppen diskutiert. Der Delors Report²⁴ (1997) weist auf die Bedeutung des informellen Lernens nicht nur in Entwicklungsländern hin und verankert das informelle Lernen im Konstrukt des Lebenslangen Lernens. Im Rahmen des betrieblichen Lernens wird das informelle Lernen aktuell unter den Stichwörtern „Lernen in der Arbeit“ oder „Lernförderliche Arbeitsgestaltung“ thematisiert (z.B. bei Berger & Gidion, 2010, S.36 ff.; Dehnbostel & Pätzold, 2004, S.19 ff.). Ziel dieser Gedanken ist es, Arbeitsstrukturen und -prozesse so zu gestalten, dass neben einer effizienten Erledigung der betrieblichen Arbeit die Wissensgenerierung der Mitarbeiter, die für den Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen essentiell ist, gefördert wird.

Der Begriff des informellen Lernens ist in der theoretischen Diskussion nicht eindeutig und abschließend definiert (Dohmen, 2001, S.18; Frank, 2003, S.177; Gonon, 2002, S.15; Overwien, 2002, S.43; Overwien, 2005, S.52; Overwien, 2009, S.24; Wittwer, 2003, S.15; Zürcher, 2007, S.37 f.): Das Kontinuum des Verständnisses für informelles Lernen reicht von einer Gleichsetzung des nicht-formalen Lernens bis zur „Charakterisierung als ungeplantes, beiläufiges, implizites²⁵ und oft auch unbewusstes Lernen“ (Dohmen, 2001, S.18). Nach Reinmann (2007, S.136 f.) ist das Fehlen einer konsensfähigen Definition dem Umstand geschuldet, dass sich mehrere Disziplinen, z.B. die Anthropologie, die Soziologie, die Erwachsenenpädagogik oder die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, mit dem informellen Lernen beschäftigen: Jeder Blickwinkel hat demnach seine Berechtigung und beleuchtet das informelle Lernen aus einer anderen Perspektive. Die zahlreichen Versuche einer Definition des Begriffs werden in der Literatur teilweise als Negativ-Definition für formale Lernprozesse zusammengefasst: „ (...) informell ist alles, was nicht formell ist“ (Schmidt 2009, S.98; vgl. Schugurensky, 2000, o. S.; vgl. Stender, 2009, S.54). Im Folgenden sollen ausgewählte Definitionen aus dem anglo-amerikanischen und dem deutschsprachigen Raum auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersucht werden, um daraus ein tragfähiges Verständnis für das informelle Lernen im Rahmen dieser Arbeit abzuleiten.

24 Der Bericht der UNESCO mit dem Namen „Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum“ wurde nach Jacques Delors benannt. Er war der Präsident der unabhängigen Kommission, die diesen Bericht verfasst hat.

25 Für den Begriff implizites Lernen vgl. Kapitel B.II.2. b.α.

Marsick und Watkins (1990) setzen bei ihrer im angloamerikanischen Raum weit beachteten Definition bei der Organisationsform des Lernens an. Für sie findet informelles Lernen außerhalb formaler Bildungseinrichtungen statt. Hinsichtlich der Organisation ist es zielgerichtet, obwohl ihre Definition das inzidentelle Lernen ebenfalls umfasst. Das bedeutet, dass neben den intendierten Inhalten weitere nicht-intendierte Inhalte erlernt werden können.

Aus einer anderen Denktradition kommt das Verständnis von Livingstone (1999). Er versteht unter informellem Lernen „jede mit dem Streben nach Erkenntnissen, Wissen oder Fähigkeiten verbundene Aktivität außerhalb der Lehrangebote von Einrichtungen, die Bildungsmaßnahmen, Lehrgänge oder Workshops organisieren. (...) Die grundlegenden Merkmale des informellen Lernens (Ziele, Inhalt, Mittel und Prozesse des Wissenserwerbs, Dauer, Ergebnisbewertung, Anwendungsmöglichkeiten) werden vom Lernenden jeweils einzeln oder gruppenweise festgelegt. Informelles Lernen erfolgt selbständig, und zwar individuell oder kollektiv, ohne dass Kriterien vorgegeben werden oder ausdrücklich befugte Lehrkräfte dabei mitwirken“ (S. 68 f.). Livingstones Beschreibung orientiert sich am Konzept des selbstgesteuerten Lernens (Overwien, 2002, S. 44) und vernachlässigt das implizite Lernen.

Nach Knowles (1950) wird selbstgesteuertes Lernen „als aktives, selbstbestimmt-nachfragendes Lernen im Austausch mit anderen“ (Dohmen, 2001, S. 39) verstanden. Bei Dale und Bell (1999; vgl. Smith, 1999/2008) findet informelles Lernen im Kontext der Arbeit statt und ist direkt verknüpft mit der individuellen Lernfähigkeit und den Lernmöglichkeiten, die der Kontext der Arbeit bietet. Obwohl dieses Lernen nicht formal organisiert ist, besteht die Möglichkeit der Anerkennung durch den Arbeitgeber: „Learning which takes place in the work context, relates to an individual's performance on their job and/or their employability, and which is not formally organized into a programme or curriculum by the employer. It may be recognized by the different parties involved, and may or may not be specifically encouraged“ (S. 1).

Schugurensky (2000, S. 4) geht einen Schritt weiter und ordnet dem informellen Lernen neben den Lernformen selbstgesteuertes Lernen und inzidentelles Lernen zusätzlich die Sozialisation unter. Damit umfasst das informelle Lernen ebenfalls die Internalisierung von Werten, Einstellungen und Fähigkeiten. Da die Unterordnung der Sozialisation für die Diskussion des Einflusses des informellen Lernens auf innerbetriebliche Karrieren und damit auf die erkenntnisleitende Fragestellung insgesamt von Bedeutung ist, wird die Beziehung zwischen dem informellen Lernen und der Sozialisation im folgenden Unterabschnitt gesondert betrachtet.

Kirchhöfer (2000, S. 38) verwendet den Begriff des informellen Lernens vor allem für intentionale Lernprozesse und klammert dabei, ähnlich wie Marsick und Watkins (1990), das beiläufige Lernen aus. Insgesamt beschreibt er es mit Schlagworten wie selbstorganisiert, konkrete Zielantizipation des Lernens, bewusst und reflektiert, mit einem selbstbestimmten Lernrhythmus und problemorientiert. Bei Reemtsma-Theis (2009) findet das informelle Lernen, analog zu den bereits vorgestellten Definitionen, außerhalb formaler Bildungseinrichtungen statt. Auslösender Impuls für einen informellen Lernprozess ist ein zu lösendes Problem. Unter informellem Lernen werden „(...) alle Lernprozesse, die außerhalb pädagogisch organisierter Kontexte weitgehend selbstgesteuert mit dem primären Ziel einer konkreten Aufgaben- oder Problembewältigung erfolgen“ (Reemtsma-Theis, 2009, S. 323) verstanden. Wittwer (2003) schließt sich dem allgemeinen Verständnis über die Organisationsform an, schließt aber zusätzlich implizite Lernprozesse ausdrücklich mit ein: „Die vorliegende Arbeit geht von einem weiten Verständnis von informellem Lernen aus, das das gesamte Spektrum der Bedeutungsgehalte des Kontinuums erfasst. Es schließt damit das unbewusste wie das bewusste Lernen außerhalb und innerhalb institutionalisierter Bildungsgänge ein“ (S. 17). Nach Dehnbostel (2002) handelt es sich beim informellen Lernen „im Gegensatz zum formellen Lernen um eine Lernart, bei der sich ein Lernergebnis einstellt, ohne dass dies von vornherein gezielt und organisiert angestrebt wird. Informelles Lernen kann als ein Lernen in und über Erfahrungen verstanden werden, wobei die Erfahrungen in Reflexionen und bewusste Lernfortschritte einmünden oder auch als sinnliche Wahrnehmungen implizit und bewusst zu Lernprozessen führen“ (S. 3).

Obwohl es keine Einigkeit über die Begrifflichkeit des informellen Lernens gibt, stellt Gonon (2002) passend fest: „Dennoch lässt sich als Gemeinsamkeit das bildungspolitische und pädagogische Anliegen herauslesen, neben „etablierten“ Lernformen, auch „anderes Lernen“, bzw. das Lernen aus Erfahrungen in seiner Bedeutung zu würdigen“ (S. 16).

Die Übersicht zeigt Einigkeit darüber, dass das informelle Lernen außerhalb formaler Bildungseinrichtungen stattfindet (Merkmal Nr. 1). Es findet im „Alltag“ der Mitarbeiter statt (Merkmal Nr. 2) und orientiert sich an Problemen, die es zu lösen gilt (Merkmal Nr. 7). In den überwiegenden Fällen wird Zielgerichtetheit und Intentionalität als charakteristisches Merkmal (Merkmal Nr. 3) genannt. Dies hängt damit zusammen, dass informelles Lernen bei der Suche nach Problemlösungen, also in Verbindung mit einem zu lösenden Problem, auftritt, nicht mit einem konkret formulierten Lernziel: Die Lösung des Problems ist die Intention. Obwohl das Merkmal der Selbststeuerung (Merkmal Nr. 6) eher selten genannt wird, knüpft es ebenfalls daran an: Ein Mitarbeiter, der ein Problem lösen möchte, fragt beispielsweise bei einem Kollegen oder

bei seiner Führungskraft nach Informationen. Damit wird er aktiv und steuert sein Lernen im Austausch mit anderen (Knowles, 1950). Der Austausch mit Kollegen und aktives, selbstbestimmt-nachfragendes Lernen im Austausch mit anderen (Knowles (1950) nach Dohmen, 2001, S.39) kann als eine übliche Form des Arbeitsalltags interpretiert werden, da Organisationen arbeitsteilig koordiniert sind. An den Schnittstellen ergibt sich zur Aufgabenerfüllung notwendigerweise ein Austausch über Probleme, die es zu lösen gilt. Die Rolle des lernenden Mitarbeiters, auf die näher in Kapitel D.I eingegangen wird, wird mit dem Merkmal „selbstgesteuert“ an dieser Stelle bereits angedeutet. Weiter zeigt die Tabelle deutlich, dass sich die Literatur nicht einig darüber ist, ob informelles Lernen ausschließlich aus implizitem Lernen, aus einer Kombination aus implizitem Lernen und reflexivem Lernen oder nur aus reflexivem Lernen besteht (Merkmale Nr. 4 und 5). Diese Arbeit baut auf das in der Literatur häufig aufgegriffene Verständnis von Dehnbostel auf (vgl. Abbildung 19), in dem beide Lernformen berücksichtigt werden. Im Folgenden werden die beiden Lernformen daher genauer beschrieben.

Tabelle 26 fasst die genannten Merkmale nochmals übersichtlich für die anschließende Diskussion zusammen.

Tab. 26: Synopse zu informellem Lernen

Nr.	Merkmale	Autor								
		Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000)	Marsick & Watkins (1990)	Livingstone (1999)	Dale & Bell (1999)	Schugurensky (2000)	Kirchhöfer (2000)	Reemtsma-Theis (2009)	Wittwer (2003)	Dehnbostel (2002, 2010)
1	Organisationsform: außerhalb formaler Bildungseinrichtungen	x	x	x	x	x	x	x	x	x
2	Lernen findet im „Alltag“ statt	x	x	x					x	x
3	zielgerichtet, intentional	x	x	x	x	x	x		x	x
4	implizit	x			x	x			x	x
5	reflexiv, erfahrungsbasiert			x			x		x	x
6	selbstgesteuert			x		x		x		
7	problemorientiert		x				x	x		x

Quelle: Eigene Darstellung

α. Das reflexive Lernen

Dehnbostel et al. (2003) beschreiben das reflexive Lernen als „reflektierende Verarbeitung von Erfahrungen“ (S. 33; vgl. Molzberger, 2004, S. 88). Nach dem amerikanischen Pädagogen David A. Kolb (1981) ist Lernen allgemein die Transformation von Erfahrung: „Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience“ (S. 38). Wegbereiter für das Grundprinzip, das die Notwendigkeit der gemachten (im Sinne von selbsterlebten) Erfahrung für Kompetenzentwicklung beschreibt, war der Schweizer Entwicklungspsychologe Jean Piaget und die mit ihm verbundenen kognitiven Lern- und Entwicklungstheoretiker. Dem folgend beschreibt Dohmen (2001) die Abgrenzung des formalen Lernens zum informellen Lernen wie folgt: „Es sind dann die primären Erfahrungen, die vor allem als Quellen des informellen Lernens gesehen werden, während die Vermittlung der Sekundärerfahrungen mehr im Bereich des formalen Lernens erfolgt“ (S. 29). (Gemachte) Erfahrungen und Lernen stehen demnach in einem engen Zusammenhang.

Eine genauere Darstellung des Lernprozesses auf Basis von Erfahrungen bietet der Lernzyklus nach David A. Kolb (vgl. Abbildung 20). Lernen wird dort als eine vierstufige Transformation von Erfahrungen dargestellt. Die konkrete (individuell gemachte) Erfahrung stellt die erste Stufe dar und ist die Basis für weitere Beobachtungen und Reflexionen auf der zweiten Stufe. So beschreibt auch Daudelin (1996) Reflexion als das Nachdenken über Erfahrungen: „the process of stepping back from an experience to ponder, carefully and persistently, its meaning to the self through the development of inferences“ (S. 39). Aus diesem Erfahrungsschatz entwickelt der lernende Mitarbeiter in Eigenleistung Ideen, Verallgemeinerungen und Theorien, beispielsweise über die Entscheidungsvorbereitungen in einem Projekt. Diese gedanklich entwickelten Muster werden auf der vierten Stufe an neuen Erfahrungen gemessen – beispielsweise im nächsten Projekt – was den Kreis des Erfahrungslernens schließt.

Die erste Stufe drückt aus, dass das Erfahrungslernen grundsätzlich eine Eigenleistung des lernenden Mitarbeiters ist, die sich aufgrund einer konkreten Erfahrung bzw. Situation, die praktisches Handeln erfordert, ergibt: „Obwohl das Verständnis von Erfahrungswissen sehr unterschiedlich ist (...), besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass es im praktischen Handeln erworben wird und daher personengebunden und situativ ist“ (Böhle, o. J., o. S.; vgl. Molzberger, 2007, S. 75).

- Mit „personengebunden“ wird ausgedrückt, dass Lernen eine am Subjekt festzumachende Größe darstellt (Geißler, 2003, S. 73). Damit berücksichtigt das reflexive Lernen die Tiefenstruktur eines Mitarbeiters. Mit Tiefenstruktur soll hier „der innere Kern einer Person“ gemeint sein. Das

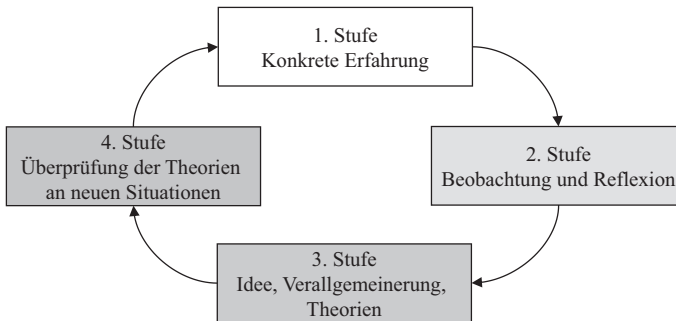


Abb. 20: Lernen als Transformation von Erfahrung

Quelle: in Anlehnung an Kolb, Osland & Rubin (1995) S. 49 (Übersetzung durch den Verfasser).

bedeutet, dass die Erfahrung von der Oberfläche, an der sie wahrgenommen wird, in der Person durch Reflexion verarbeitet wird und wirkt. Diese Wirkung tritt dann mit einem veränderten bzw. neuen Handeln der Person wieder an die Oberfläche und wird dort wirksam. Daraus lässt sich schließen, dass reflexives Lernen eine Reichweite bis auf die Ebene der handlungsleitenden Normen hat (Erpenbeck, 2005, S. 12; Erpenbeck, 2004, S. 48). Normen wurden im vorangegangenen Kapitel als Element einer Organisation als handlungssteuernde Regeln definiert, was für einen Zusammenhang zwischen informellem Lernen und Normen als Element einer Organisation spricht.

- Mit „situativ“ wird ausgedrückt, dass reflexives Lernen an eine Situation gebunden ist. Aus der Bindung des Lernens an eine Situation lässt sich ein Handlungsbezug ableiten, was informelles Lernen vom formalen Lernen unterscheidet, da dies in der Regel ohne (in dieser Situation) realen Handlungsbezug stattfindet: „Kompetenzentwicklung findet (...) in der Auseinandersetzung mit Arbeit und Arbeitsaufgaben statt“ (Gillen, 2004, S. 81). Daraus lässt sich ableiten, dass die Gestaltung des Kontextes eine wesentliche Voraussetzung für reflexives Lernen darstellt. Die Erarbeitung der Voraussetzungen erfolgt in Teil D.

Nach Gillen (2004) nimmt die Tätigkeit der Reflexion auf der zweiten Stufe „einen zentralen Stellenwert bei der Entwicklung von Kompetenzen [ein] und Reflexion [ist] als Medium der Kompetenzentwicklung anzusehen“ (S. 81). Die Erkenntnis, dass die Tätigkeit der Reflexion einen Lernfortschritt/-erfolg überhaupt erst möglich macht, liegt bereits in der griechischen Antike bei dem Athener Philosophen Sokrates. Das von ihm entwickelte elenktische Verfahren kann als eine antike Form der Anleitung zur Reflexion betrachtet werden

(Kunzmann, Burkard & Wiedmann, 1996, S. 37; Daudelin, 1996, S. 37). Das elenktische Verfahren beschreibt die dreigliedrige Einheit aus „Fragen, Prüfen und Überführen“ (Fischer, 2004, S. 94). Es kommt darauf an, „den Dialogpartner die Wahrheit selbst finden zu lassen, dass die Wahrheit jedem verständigen und gutwilligen Menschen gleichermaßen zugänglich ist; und dass das Finden der Wahrheit nicht nur den Mut verlangt, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen, sondern – weil die Wahrheit vielfach hinter dem Schleier der Konventionen, des Vorurteils und der Illusion verborgen ist – auch eine gewisse Willensanstrengung, die Überwindung von Denkfaulheit und Konformismus“ (Birnbacher & Krohn, 2002, S. 7). Obwohl der Lernprozess grundsätzlich eine Eigenleistung ist, weist das elenktische Verfahren nach Sokrates durch die Integration eines Dialogpartners bereits auf einen ersten Zusammenhang zwischen dem informellen Lernen und dem Element Kommunikation einer Organisation hin. Die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Variablen des theoretischen Bezugsrahmens sind Bestandteil von Teil D.

Während der Reflexion entstehen die Ideen, Verallgemeinerungen und Theorien (dritte Stufe), die anhand konkreter neuer Erfahrungen gemessen und erprobt werden (vierte Stufe). Die Erfahrungen, die aus dem Messen und Erproben resultieren, starten den Kreis bzw. Zyklus von neuem. Das bedeutet, dass die Darstellung des Erfahrungslernens in einem Kreis gedanklich besser mit einem Zyklus oder mit einer Spirale visualisiert wird. Dies würde besser verdeutlichen, dass sich der Lernprozess des Erfahrungslernens als Bestandteil des informellen Lernens wiederholt (Kolb et al., 1995, S. 50): „Grundlegend für (...) das Verständnis informellen Lernens (...) ist die Unabschließbarkeit des Prozesses der Kompetenzentwicklung, der sich in Kreismodellen oder spiralförmig beschreiben lässt.“ (Molzberger, 2004, S. 89; vgl. Beck, 2005, S. 84 ff.; vgl. Gillen, 2004, S. 81).

Wenn dieser Gedanke auf das Berufsleben eines Mitarbeiters übertragen wird, wird deutlich, dass Erfahrungslernen keine Momentaufnahme darstellt oder nur einen kurzfristigen Zeitraum (z. B. eine Woche) betrachtet, sondern dass es im Sinne einer „Kompetenzbiographie“ betrachtet werden muss (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XXVI). Diese Auffassung wird auch von Dohmen (2001) gestützt: Er versteht unter Erfahrungslernen eine „persönliche, biographisch und sozial-kulturell bedingte Umwelterfassung des Menschen“ (S. 28).

β. Das implizite Lernen

Der zweite Ast des informellen Lernens wird durch das implizite Lernen repräsentiert (vgl. Abbildung 19). Implizites Lernen findet ganzheitlich, das bedeutet durch den Einsatz aller Sinne und Gefühle, und in Situationen und Handlungen eingebunden, beispielsweise durch Situationsauffassung, Reizaufnahme oder

Gestaltwahrnehmung, statt (Dohmen, 2001, S. 34; Dehnbostel et al., 2003, S. 33; Molzberger, 2004, S. 88). So stellt der Naturwissenschaftler und Philosoph Michael Polanyi (1985), auf den der Begriff des impliziten Wissens zurückgeht, fest: „Unser Körper ist das grundlegende Instrument, über das wir sämtliche intellektuellen oder praktischen Kenntnisse von der äußeren Welt gewinnen. In allen Momenten unseres Wachlebens sind uns die Dinge der äußeren Welt dadurch gegenwärtig, dass wir uns auf unser Gewahrwerden der Kontakte unseres Körpers mit ihnen verlassen“ (S. 23). Dohmen (2001) definiert implizites Lernen als „nicht-intentionales, nicht-bewusstes, und nicht-verbalisiertes Lernen, das auf einer unwillkürlichen Aufmerksamkeit beruht“ (S. 34). Hackl (2004) geht in die gleiche Richtung und versteht unter implizitem Lernen „(...) ein Lernen, das einem Subjekt im Zuge seines Tuns zuwächst, ohne dass es dieses Lernen als solches anstrebt, vielleicht ohne dass es davon überhaupt Kenntnis nimmt (...) und auf ein Wissen von dem es dann Gebrauch macht, ohne dies willentlich zu steuern oder dessen gewahr zu werden oder werden zu müssen (...)“ (S. 71). Im Unterschied zu Dohmen (2001), der die bewusste Erkenntnis aus dem impliziten Lernen ausschließt, geht Hackl (2004) damit vorsichtiger um. In seinem Verständnis kann implizites Lernen im Prozess des Lernens bewusst wahrgenommen werden. Einigkeit herrscht darüber, dass implizites Lernen ein ganzheitliches Lernen ist, das die Tiefenstruktur des Mitarbeiters berücksichtigt. Diese Tiefenstruktur wird bereits durch den Namen der Lernform ausgedrückt. Im Fremdwörterbuch (2003, S. 603) wird unter „implizit“ folgende Erläuterung angeboten: „mitenthaltend, mit gemeint, aber nicht ausdrücklich gesagt“. Diese Arbeit folgt dem Verständnis von Dohmen (2001, S. 34), da das bewusste Denken und Wahrnehmen in den Kreislauf des reflexiven Lernens eingeordnet wird. Damit soll eine analytische Trennung der beiden Lernformen im Sinne der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation erleichtert werden.

Nach Dohmen (2001) führt implizites Lernen „zu kaum verbal erklärbaren Handlungserfolgen und Handlungskompetenzen und im Zusammenhang mit Alltagshandeln unversehens zu tauglichen Reaktions- und Handlungsmustern“ (S. 34). Waldenfels (2000) beschreibt implizites Wissen mit der Metapher der Verkörperung: Das Wissen „steckt in den Händen oder in den Füßen, es ist im Leib inkorporiert. Der Leib ist geradezu der Inbegriff dessen, was ‚ich kann‘, ohne dass ich es mir ausdrücklich vorstellen kann“ (S. 169). Etwas konkreter beschreiben Nonaka und Takeuchi (1997) in einem Modell die Lernergebnisse impliziten Lernens. Implizites Wissen lässt sich danach in zwei Dimensionen unterteilen. Die erste Dimension wird als die technische Dimension bezeichnet und beschreibt „die informellen und schwer beschreibbaren Fähigkeiten, die der Begriff Know-how wiedergibt“ (Nonaka & Takeuchi, 1997, S. 19). Vereinfacht sind das die Dinge, die ein Mitarbeiter aufgrund seiner Expertenerfah-

rung ohne jegliche Anstrengungen bzw. aus dem „Effeß“ beherrscht. Die zweite Dimension beschreibt die kognitive Dimension des impliziten Lernens. Damit sind „mentale Modelle und Vorstellungen“ gemeint, „die wir aufgrund ihrer tiefen Verwurzelung für selbstverständlich halten“ (Nonaka & Takeuchi, 1997, S. 19). Sie repräsentiert unseren Realitätszugang, unsere persönliche Wahrnehmung der Welt mit ihren Regeln und ihrer Struktur (Nonaka & Takeuchi, 1997, S. 19). Diese Struktur ermöglicht und steuert Handeln. Nonaka und Takeuchi (1997) referieren mit der zweiten Dimension auf das Element Normen, die weiter vorne als Regeln der Verhaltenssteuerung definiert wurden.

Im Vorgriff auf die Diskussion der empirischen Aussagen in Kapitel E.V kann festgehalten werden, dass diese Art von Lernen von den Interviewpartnern nicht bewusst als Lernen wahrgenommen wurde (obwohl es im Bewusstsein stattfand), weil sich das implizite Lernen einer direkten Wahrnehmung entzieht. Für die Beschreibung eines impliziten Lernprozesses wurde das Wort „Gefühl“ verwendet, was die Protokollauschnitte in Tabelle 27 zeigen:

- Gesprächspartner A 3 und B 1 verwenden das Wort Gefühl in Zusammenhang mit Führung bzw. Machtausübung (Aussagen A 3 – 1 und 6 und Aussage B 1 – 26).
- Gesprächspartner B 2 und C 1 verwenden das Wort Gefühl oder Bauchgefühl in Zusammenhang mit der eigenen Karriereförderung (Aussage B 2 – 13 und Aussage C 1 – 28).

Tab. 27: Blick in die Praxis: Implizites Lernen als „Gefühl“

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 3	1	Der Praxispartner hat sein Berufsleben als wissenschaftlicher Mitarbeiter begonnen. Diese Zeit war v. a. durch selbstständiges Arbeiten geprägt. Als besondere Lernsituationen wurden genannt: <ul style="list-style-type: none"> • Gestaltung und Durchführen von Vorlesungen vor fast 1.000 Menschen • Betreuung von Studenten, sowohl inhaltlich als auch persönlich. Der inhaltliche Austausch führte zu einer vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Lernstoff. Der persönliche Umgang „schärfte“ das Gefühl für den Umgang mit Menschen in einer betreuenden Funktion.
A 3	6	Eine große Herausforderung als „junge“ Führungskraft war das Thema „Mitarbeiterführung“. Die ersten Mitarbeitergespräche bzw. Konfliktgespräche liefen anders als die jetzigen. Bei der Durchführung erlernte der Gesprächspartner ein Gefühl für die Durchführung zu entwickeln.
B 1	26	Eine informale Organisation entsteht, wenn man Menschen zusammenbringt. In einer Organisation geschieht vieles im Hintergrund. Informal wird ein Ranking unter den Personen gebildet. Jeder hat ein Gefühl für jeden. Und daraus besteht die Organisation; das ist sie bereits.
B 2	13	Später habe ich mich in Entscheidungssituationen auf mein Bauchgefühl verlassen und habe versucht, meinen Entwicklungsweg auch selber zu lenken. Das bedeutet, ich habe mir überlegt, welches Wissen und welche Erfahrung-

(Fortsetzung Tab. 27)

Interview Nr.	Nr.	Aussage
		gen mein Wissen abrunden könnten. Um diese Erfahrungen machen zu können, habe ich mich beispielweise aktiv darum gekümmert, an Projekten oder Themen mitarbeiten zu dürfen. Dass dieser Weg dann geklappt hat, war wiederum Glück.
C 1	28	Viele Leute haben sehr schnell ein Gefühl dafür, was die wahren Erfolgstreiber in einem Unternehmen sind. Also nicht Abteilungskürzel oder Statussymbole der Hierarchie. Sondern wer wirklich Einfluss hat, wer wirklich entscheidet. Wichtig ist, seine eigene Rolle zu verstehen und die Rolle der anderen zu verstehen. Und Rollenwechsel vornehmen zu können.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Unter informellem Lernen soll im Rahmen dieser Arbeit auf dieser Basis zusammenfassend eine Lernform verstanden werden, die

- außerhalb institutionalisierter Bildungseinrichtungen erfolgt,
- selbstgesteuert im Alltag mit der Intention, ein Problem zu lösen, stattfindet und
- aus reflexivem und/oder implizitem Lernen besteht;
 - reflexives Lernen steht für Lernen durch die Verarbeitung von Erfahrungen und
 - implizites Lernen steht für ein Lernen, dessen Lernergebnisse verbal nicht kommunizierbar, aber handlungsleitend sind.

c. Beziehung zwischen informellem Lernen und Sozialisation

Offen bleibt bis zu dieser Stelle eine Diskussion über die Beziehung zwischen dem informellen Lernen und der Sozialisation. Allgemein gehen „Sozialisierungstheorien (...) der Frage nach, wie Heranwachsende Mitglieder einer Gesellschaft werden und bleiben“ (Straka, 2010, S. 53).

Unter Sozialisation wird nach Corsten (2006) „ein stets mitlaufendes, unmerkliches Einüben sozialen Handelns, das im Mitvollzug sozialer Praxis einfach geschieht (...)“ (S. 394) verstanden. Zimbardo und Gerrig (2004), die eher einen psychologischen Ansatz vertreten, definieren Sozialisation wie folgt: „Der lebenslange Prozess, in dem die Verhaltensmuster, Werte, Standards, Fähigkeiten, Einstellungen und Motive eines Individuums so geformt werden, dass sie mit denen übereinstimmen, die in einer bestimmten Gesellschaft als wünschenswert gelten“ (S. 472). Nach Gnahn (2007) wird unter Sozialisation „ein Prozess verstanden, durch den Menschen im Umgang mit anderen Menschen, Gruppen und Organisationen sozial handlungsfähig werden, indem sie

Normen und Werte der Gesellschaft kennenlernen und verinnerlichen. Nur dann sind sie in der Lage, soziale Rollen (...) auszufüllen. Bei der Sozialisation handelt es sich um einen elementaren Vorgang, der praktisch mit der Geburt beginnt und erst mit dem Tode endet“ (S. 122). Es ist anzunehmen, dass die Sozialisation sowohl bei Zimbardo und Gerrig (2004) als auch bei Gnahs (2007) „unmerklich“ verläuft, da es in ihrem Verständnis keinen Hinweis auf eine bewusste Reflexion gibt. Mit Bezug auf die Normen in einer Organisation stellen Steinmann und Schreyögg (2000) fest: „Unternehmenskultur wird in einem Sozialisationsprozess vermittelt; sie wird nur selten bewusst gelernt. Organisationen entwickeln zumeist eine Reihe Mechanismen, die dem neuen Organisationsmitglied verdeutlicht, wie im Sinne der kulturellen Tradition zu handeln ist“ (S.625). Schugurensky (2000, S.4) ordnet Sozialisierung dem informellen Lernen zu und beschreibt sie als alltägliche Internalisierung von Werten, Einstellung, Verhalten, Fähigkeiten usw. Diese Internalisierung geschieht ungeplant und unbewusst. Aus Tabelle 28, die einen zusammenfassenden Überblick über die Merkmale von Sozialisation anbietet, wird Einigkeit hinsichtlich der vier Merkmale deutlich.

Tab. 28: Synopse zu Sozialisation

Nr.	Merkmale	Autor			
		Corsten (2006)	Zimbardo & Gerrig (2004)	Gnahs (2007)	Schugurensky (2000)
1	stets mitlaufend	x	x	x	x
2	unmerklich	x	x	x	x
3	Einüben von sozialem Handeln (Erlernen von Normen)	x	x	x	x
4	dauerhafter Prozess	x	x	x	x

Quelle: Eigene Darstellung

Ein Blick in die Literatur zeigt, dass eine Abgrenzung zwischen informellem Lernen und Sozialisation schwer möglich ist. Nach Livingstone (1999) gilt für Sozialisation und informelles Lernen folgende Abgrenzung: „Informelles Lernen unterscheidet sich von Alltagswahrnehmungen und allgemeiner Sozialisation insofern, dass die Lernenden selbst ihre Aktivität bewusst als signifikanten Wissenserwerb einstufen“ (S. 69). Merkmal Nr. 2 („unmerklich“) greift diese Unterscheidung auf und spiegelt wider, dass Livingstone das implizite Lernen nicht als Bestandteil des informellen Lernens sieht. Für ihn ist Sozialisation implizites Lernen. Im Rahmen dieser Arbeit wird das implizite Lernen jedoch als

Bestandteil des informellen Lernens gesehen. Auch das bereits weiter oben aufgeführte Verständnis von Dohmen (2001), das das implizite Lernen als „nicht-intentionales, nicht-bewusstes, und nicht-verbalisiertes Lernen, das auf einer unwillkürlichen Aufmerksamkeit beruht“ definiert (S. 34) weist eher auf eine Ähnlichkeit zwischen implizites Lernen und Sozialisation hin. Beiden Konstrukten fehlen die Zielgerichtetheit und die Planmäßigkeit, die das formale Lernen kennzeichnen.

Neuberger (1994) bietet ebenfalls keine eindeutige Trennung zwischen Sozialisation und informellem Lernen an. Für ihn ist Sozialisation das „(...) Erlernen der gesellschaftlichen Verhaltenserwartungen und -regeln (...)“ (S. 92). Der Begriff „Erlernen“ umfasst nach Lefrancois (2003) „alle Verhaltensänderungen, die aufgrund von Erfahrungen zustandekommen“ (S. 3). Nach diesem Verständnis wäre Sozialisation als informelles Lernens zu betrachten, da ein Erlernen ebendieser gesellschaftlichen Verhaltenserwartungen und -regeln reflexiv erfolgen kann.

Euler und Hahn (2004) weisen explizit darauf hin, dass eine praktische Abgrenzung zwischen implizitem Lernen und Sozialisation schwer möglich ist: „Sofern der Erwerb beziehungsweise die Erweiterung von Handlungskompetenzen nicht zielgerichtet erfolgen, soll nicht von Lernen, sondern von Sozialisation gesprochen werden. Der Zielbezug kann aus Sicht eines äußeren Beobachters nur vermutet werden. Vor diesem Hintergrund ist die Unterscheidung zwischen Lernen und Sozialisation zunächst eine analytische. Sie macht jedoch darauf aufmerksam, dass der Mensch seine Handlungskompetenzen nicht nur im Rahmen gezielter Lernprozesse, sondern auch im Rahmen funktionaler Sozialisationsprozesse erwerben kann“ (S. 79).

An die Einbettung der Arbeit in das Verständnis der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation anknüpfend soll vor dem Hintergrund der schwer möglichen, eher analytischen Trennung zwischen Sozialisation und informellem Lernen, die Sozialisation als Bestandteil des informellen Lernens verstanden werden. Im Rahmen des informellen Lernens wird es auf Basis des Merkmals Nr. 2 („unmerklich“) dem impliziten Lernen zugeordnet.

d. Relation zwischen formalem und informellem Lernen

In den vorangegangenen Abschnitten wurde erarbeitet, dass das betriebliche Lernen aus formalem und informellem Lernen besteht. Formale und informelle Lernprozesse sind – da sind sich die Quellen einig – grundsätzlich als komplementär zu betrachten: „Grundlegend für dieses Verständnis informellen Lernens ist seine Komplementarität mit formellen Lernprozessen“ (Molzberger, 2004, S. 89). Dehnbostel und Pätzold (2004) verwenden für ihre Verbindung

die Metapher „zwei Seiten einer Medaille, die nur künstlich und zum Nachteil der Lernenden zu trennen sind“ (S. 29; vgl. Wittwer, 2003, S. 14). Nach Spöttl (2010) ist „berufliches Lernen (...) durch eine Theorie-Praxis-Verschränkung“ (S. 162) gekennzeichnet. Auch die Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000, S. 10; vgl. Kraus, 2002, S. 26) weist auf die Komplementarität der Lernformen hin. Tabelle 29 bietet dazu, auf Basis der im Rahmen der empirischen Exploration geführten Interviews, einen Blick in die Praxis an. Die drei exemplarischen Aussagen zeigen, dass die Komplementarität von den Praxispartnern ebenso empfunden wird und ihren Berufsweg geprägt hat.

Tab. 29: Blick in die Praxis: Komplementarität der Lernformen

Interview Nr.	Nr.	Aussage
B 1	1	<p>Also, am meisten habe ich in diesen Seminaren gelernt, in denen es neben Vorträgen und fachlichen Inhalten eine Vertiefungsphase gegeben hat. Das bedeutet, eine Vertiefungsphase im Sinne einer gemeinsamen Diskussion oder Gesprächs oder Übungen zum Verankern der Inhalte.</p> <p>Wichtig für meine Entwicklung waren auch Seminare mit Gruppensituationen oder Seminare, in denen ich selber Parts in der Durchführung übernommen habe. Das bedeutet, für mich waren eher die entwicklungsorientierten Seminare hilfreich und wichtig, weniger die rein fachlichen.</p> <p>Was mir öfters passiert ist: Ich gehe auf einen Kongress und höre mir verschiedene Vorträge an. Diese inspirieren und regen mich dann zum Nachdenken an. „Richtiges“ Lernen ist dort schon eher schwierig. Grundsätzlich stellt sich dabei die Frage: Wo geht das Lernen los bzw. wo hört das Lernen auf und wo fängt die Umsetzung an?</p>
B 3	7	<p>Ich glaube, v. a. der Zeitpunkt des Seminars ist für einen Transfer des Gelernten wichtig. Ich schicke die Mitarbeiter dann dorthin, wenn sie soweit sind. Ich glaube, es ist schwierig, wenn man das Seminar als reinen Theorieteil betrachtet. Denn dann weiß man zwar theoretisch alles, hat dann ab morgen keinen Anwendungsfall mehr. Sprache ist hierfür ein wunderbares Beispiel: Wenn ich vier Wochen einen Englisch-Kurs besuche, dann kann ich die Sprache hinterher mit Sicherheit besser als heute. Wenn ich dann drei Jahre kein Englisch mehr spreche, war der Kurs umsonst. Und die Umsetzung heißt, dass der Mitarbeiter dann dieses Seminar besuchen soll, wenn er einen Anwendungsfall hat.</p> <p>An meinem Beispiel: Ich habe vorher gesagt, dass ich in einer Geschäftsbereichsfunktion war. Und ich musste den ganzen Bereich abdecken. Von Steuer bis hin zum Jahresabschluss und alles, was dazwischen ist. Das heißt, die Erfahrungen, die ich im Seminar gemacht habe, habe ich dann in der täglichen Arbeitssituation wiedergefunden. Und dadurch konnte ich das erworbene Wissen transferieren.</p>
C 1	7	<p>Es gibt Wissen, das über Seminare vermittelbar ist. Und dann sind Seminare wertvoll. Meiner Meinung nach hat 70 % erfolgreichen Tuns im HR-Bereich mit Erfahrung, mit Zuhören, mit Probieren, mit Selbermachen zu tun und weniger mit Umsetzung von Theorien zu tun.</p>

Quelle: Zusammengefasste Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Die Komplementarität formaler und informeller Lernprozesse lässt nicht automatisch den Schluss der Gleichverteilung der beiden Lernformen zu. Der folgende Abschnitt widmet sich daher dem Verhältnis der beiden Lernformen des betrieblichen Lernens zueinander.

Allgemein geht die Literatur davon aus, dass 70 % bis 90 % des Wissens, das zur Lösung von Problemen und zur Handlungsregulation zur Verfügung steht, das Ergebnis informeller Lernprozesse darstellt (Dehnbostel, 26.06.2007, Folie 13; Dohmen, 2001, S. 2 und S. 7 (vgl. Anmerkung (1) auf S. 178 für weitere Quellen); Reemtsma-Theis, 2009, S. 323; Staudt & Kley, 2001, S. 233; Stieler-Lorenz, Frister, & Jacob u. a., 2001, S. 279).

Die hohe Bedeutung des informellen Lernens soll am Beispiel der Innovationsforschung verdeutlicht werden. Aus Unternehmenssicht sind Innovationen ausschlaggebend für den wirtschaftlichen Erfolg (Briken, 2006, S. 17). Durch den Globalisierungsprozess werden Unternehmen unter Druck gesetzt, neue Prozesse oder Produkte in einem verkürzten Zyklus marktfähig zu gestalten. Allgemein werden unter Innovationen in Markterfolg umgesetzte, neue oder verbesserte Prozesse oder Produkte verstanden (Blättel-Mink, 2006, S. 193; North, Friedrich & Brahtz, 2005, S. 70). Die Innovationsfähigkeit eines Unternehmens hängt im Wesentlichen mit den Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen seines Personals ab (North & Reinhardt, 2005, S. 9). Nach den Innovationsforschern Lundvall und Borras (1999; vgl. auch North & Reinhardt, 2005, S. 97) ist das auf informellem Weg gewonnene Wissen für Innovationen wertvoller als das Wissen, das auf formalem Weg erworben wurde. Begründet wird diese Aussage damit, dass Wissen aus formalen Lernprozessen aufgrund seiner abstrakten Form nicht auf Probleme und für Innovationen, die in eine Struktur und in einen Kontext (z. B. Markt- und Kundenstruktur) eingebettet sind, angewendet werden kann. Nach Baer (1986) besteht eine Wissensbasis aus zwei Wissensarten: dem theoretischen Wissen und dem Wissen, wie das theoretische Wissen auf die aktuelle Situation angewendet werden kann: „In short, the professions tend to hark to a sportsmanship model for output evaluation: „It’s not whether you win or lose, but how you play the game““ (S. 536; vgl. Dewe, 1996, S. 747). Das bedeutet, dass es für die Anwendung des abstrakten Wissens Kenntnisse über die geltende Struktur und Erfahrungen benötigt: „Der bloße Informationstransfer ohne den zugehörigen Erfahrungskontext gibt nur wenig Sinn“ (Nonaka & Takeuchi, 1997, S. 75; vgl. Dutton, Ashford, O’Neill & Lawrence, 2001, S. 716 ff.; Howell, 2005, S. 108 ff.; Ridder, Bruns & Hoon, 2005, S. 52). Eine Innovation kann demnach nur erfolgreich sein, wenn der Mitarbeiter, der die Innovation entwickelt, neben seinem abstrakten Wissen, das ihn dazu befähigt, eine Innovation zu gestalten, Wissen über die Bedürfnisse des Marktes, der Kunden und auch der Konkurrenz hat. Auch bei Nonaka und Takeuchi (1997) findet sich dieser Zusammenhang in ihrer „Theorie zu Wissensschaffung im Unternehmen“ wieder: „Eine echte Innovation ergibt sich erst, wenn implizites und explizites Wissen (...) zusammenwirken“ (S. 84 f.).

In der Einleitung wurde auf die in der Literatur beschriebene, hohe Bedeutung der Abschlüsse formalen Lernens hingewiesen. Dies lässt sich vor dem Hintergrund der eingangs erwähnten gesellschaftlichen und technologischen Veränderungsprozesse kritisch betrachten. Im Allgemeinen spielt formales Lernen, wie im Rahmen der Forschungslücken festgestellt, aufgrund der Verleihung von allgemein anerkannten Abschlüssen und Nachweisen (immer noch) eine große Rolle. Es wird vermutet, dass zu Beginn eines Berufslebens – beispielsweise beim Berufseinstieg – es von großer Bedeutung zu sein scheint, welchen formalen Abschluss ein Mitarbeiter im Rahmen seiner Ausbildung erworben hat. Im Laufe eines Berufslebens scheint es, wie das Beispiel der Innovationsforschung zeigt, für den beruflichen Erfolg und damit für eine mögliche Karriere eher wichtig zu sein, die Strukturen, in denen man sich als Mitarbeiter bewegt, zu kennen, um sein Wissen für die Bearbeitung von Problemen innerhalb der Struktur anzuwenden. Auf Basis dieses Gedankengangs – hohe Bedeutung von formalen Abschlüssen zu Beginn eines Berufslebens, zunehmende Bedeutung des informellen Lernens während eines Berufslebens – wird folgende Abbildung 21 als gedankliches Raster vorgeschlagen.²⁶ Damit soll ausgedrückt werden, dass sich die Bedeutung der beiden Lernformen im Rahmen eines Berufslebens in einem Kontinuum bewegt. Beispielsweise ist davon auszugehen, dass bei einer Bewerbung eines Absolventen in einem Unternehmen, in dem er noch nicht bekannt ist, sich die Personalauswahl eher auf den Ausbildungsnachweis oder auf das Universitätszeugnis stützen wird. Auf der

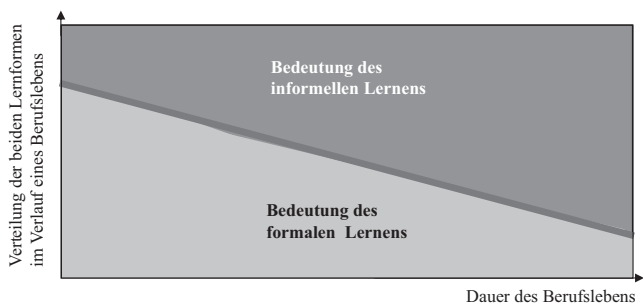


Abb. 21: Komplementarität des informellen und des formalen Lernens als Kontinuum

Quelle: Eigene Darstellung

26 Diese Abbildung hat nicht den Anspruch eine vollständige Zusammenfassung der wissenschaftlichen Erkenntnisse zu der Komplementarität der beiden Lernformen in sich zu vereinen. Sie dient als gedankliches Raster zur Einordnung der bisher erarbeiteten Zusammenhänge. Aus diesem Grund sind Verkürzungen unvermeidlich.

anderen Seite bedeuten mit wachsender Dauer des Berufslebens berufliche Leistungen und Erfolge mehr, als ein Diplomzeugnis, das 20 Jahre alt ist.

3. Berufliche Handlungskompetenz als Zieldimension

Das Zusammenwirken von formalem und informellem Lernen soll zu beruflicher Handlungskompetenz führen (vgl. Abbildung 19). Unter beruflicher Handlungskompetenz wird das Vermögen eines Mitarbeiters für eine kompetente Bewältigung seiner Arbeitsaufgaben verstanden (Elsholz, 2002, S. 37). Nach Kauffeld (2002) können „Berufliche Handlungskompetenzen (...) als Fähigkeiten des Menschen interpretiert werden, in der Arbeitssituation effektiv mit seiner Umwelt zu interagieren oder als die Kapazität einer Person zur Bewältigung von Aufgaben in einem Bereich“ (S. 131). Bei Sonntag und Schmidt-Rathjens (2005) ist „der Kompetenzbegriff im Kontext beruflichen Handelns (berufliche Handlungskompetenz) (...) in einem ganzheitlichen und integrativen Sinn zu verstehen und bezieht neben den fachlich funktionalen auch die sozialen, motivationalen und emotionalen Aspekte menschlichen Arbeitshandelns mit ein“ (S. 56). Einzig die Kultusministerkonferenz für Berufsbildung (KMK, 2007) beschreibt berufliche Handlungskompetenz als „Befähigung und Bereitschaft des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (S. 10; vgl. Howe & Berben, 2006, S. 387; vgl. Röben, 2006, S. 248) und erweitert das Einsatzgebiet von beruflicher Handlungskompetenz um gesellschaftliche und private Situationen. Nach Achtenhagen und Baethge (2005) betont der Begriff der beruflichen Handlungskompetenz „„Tüchtigkeit“ und „Mündigkeit“, d. h. seiner Verknüpfung von beruflicher Qualifizierung und Persönlichkeitsentwicklung im Sinne einer demokratischen Erziehungsvorstellung“ (S. 41). Mit der Integration des Begriffs Mündigkeit geht er einen Schritt weiter als Lothar Reetz im Jahr 1999, der Handlungskompetenz als Befähigung sieht. Er beschreibt Handlungskompetenz als „das reife Potenzial beruflicher Fähigkeiten (...), das es dem Menschen erlaubt, entsprechend den Leistungsanforderungen, die in konkreten beruflichen Situationen gestellt werden, zu handeln“ (Reetz, 1999, S. 35). Anknüpfend an den Gedanken, dass informelles Lernen ein Kernelement zur Bewältigung von Veränderungsprozessen darstellt, beschreibt Pätzold (1999) berufliche Handlungskompetenz als ein „Handlungsrepertoire eines Mitarbeiters, das ihn befähigt, die zunehmende Komplexität und Unbestimmtheit seiner beruflichen Umwelt zu begreifen und durch ziel- und selbstbewusstes, flexibles, rationales, kritisch-reflektiertes Verhalten zu gestalten“ (S. 57). Nach Dehnbostel (2010a) ist „berufliche Handlungskompetenz (...) die Fähigkeit und Bereitschaft, in beruflichen Situationen fach-, personal-, und sozialkompetent zu handeln und die eigene Handlungs-

fähigkeit in beruflicher und gesellschaftlicher Verantwortung weiterzuentwickeln. Unter einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz ist die Einheit von Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz zu verstehen. Andere Kompetenzen, von der Methodenkompetenz über die Lernkompetenz bis zur Sprachkompetenz, sind Teil dieser drei übergeordneten Kompetenzdimensionen bzw. liegen quer dazu“ (S. 19). Der Begriff der Handlungskompetenz und seine Aufschlüsselung über Fach-, Sozial- und Personalkompetenz sind in der wirtschaftspädagogischen Forschung hauptsächlich durch Lothar Reetz geprägt (Arnold & Schüssler, 2001, S. 63; Jung, 2010, S. 59). In diesem Zusammenhang wird unter Personalkompetenz, die in der Literatur auch unter der Bezeichnung Selbstkompetenz zu finden ist, persönliche Grundfähigkeiten, wie z. B. Übernahme von Verantwortung oder Fähigkeit zur Initiative verstanden. Fachkompetenz beschreibt die Fähigkeit zur Erfassung komplexer Situationen und Sozialkompetenz bezieht sich kommunikative Fähigkeiten (Reetz, 1999, S. 41). Unter Sozialkompetenz oder sozial-kommunikativer Kompetenz werden die Dispositionen verstanden, die es einem Mitarbeiter ermöglichen „kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, d. h. sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammenzusetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten, und neue Pläne, Aufgaben und Ziele zu entwickeln“ (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XXIV). Mit Hinblick auf die Einbettung dieser Arbeit in die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation ist eine empirische Untersuchung, die den Einsatz von Kompetenzen in britischen, deutschen und schweizerischen Unternehmen untersucht, zu erwähnen. In ihr wird festgestellt, dass das Kompetenzkonzept neben der Rekrutierung von neuem Personal, hauptsächlich im Rahmen der internen Personalentwicklung eine Rolle spielt. Die von Reetz eingeführte Dreigliederung in Fach-, Personal- und Sozialkompetenz, die im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Kontext üblich ist, ist in Organisationen in dieser Form nicht gebräuchlich. In der praktischen Anwendung des Kompetenzkonzeptes wird zwischen Fachkompetenzen auf der einen Seite und Sozialkompetenzen auf der anderen Seite unterschieden (Weigel, 2011, S. 263 f.).

Zurück zum Begriff der beruflichen Handlungskompetenz: Gemeinsam ist den genannten Verständnissen, dass sie sich auf Kompetenz im Kontext des beruflichen Handelns beziehen. Im Rahmen der praktischen Anwendung des Begriffs soll daher unter beruflicher Handlungskompetenz soziale und fachliche Kompetenz im beruflichen Kontext verstanden werden. Zur genaueren Definition der beruflichen Handlungsfähigkeit soll der Begriff Kompetenz näher betrachtet werden.

Anknüpfend an die Einleitung, in der festgestellt wurde, dass vor allem das informelle Lernen für die Bewältigung von Veränderungsprozessen eine große

Rolle spielt, stellt Kraus (2007) fest, dass die Diskussion um den Kompetenzbegriff „neue Anforderungen auf[greift], die durch eine Veränderung von Gesellschaft und Ökonomie entstehen, und stellt ihnen Eigenschaften des Individuums gegenüber, die es ermöglichen sollen, diesen Ansprüchen zu genügen“ (S. 245). Der Begriff Kompetenz erweitert dabei den Begriff der Qualifikation: „Der Transformation der Informationsgesellschaft in eine Wissensgesellschaft entspricht eine Transformation der Qualifikationsgesellschaft in eine Kompetenzgesellschaft“ (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XIX; vgl. Bjornavold & Colardyn, 2004, S. 69; vgl. Gillen, 2006a, S. 59). Damit löst der Kompetenzbegriff den Qualifikationsbegriff als Leitbild für betriebliches Lernen ab (Arnold, 1998, S. 496 f.). Die bildungspolitische Diskussion entwickelt sich parallel dazu weg vom Input, z. B. Lerninhalte, Lehrpläne oder Lernziele, hin zum Outcome in Form von tatsächlich vorhandener Kompetenz (Arnold, 2012, S. 45; Baethge & Schiersmann, 1998, S. 16 ff.; Freckmann, 2010, S. 26). Auf welchem Weg und durch welche Lerninstitution und Lernorganisation Kompetenzen erworben wurden, spielt im Rahmen der sogenannten Outcome-Orientierung eher eine untergeordnete Rolle. Von Bedeutung ist, welches beobachtbare Verhalten oder Handeln am Ende eines Lernprozesses erreicht wurde.

Vor einer näheren Betrachtung des Begriffs Kompetenz wird in einem ersten Schritt der bereits etablierte Begriff Qualifikation abgegrenzt. Für ihn zeigt sich in der Literatur ein einheitliches Verständnis: Qualifikation beschreibt als Ergebnis eines Lernprozesses „klar nachweisbare Fähigkeiten zur Erfüllung genau bestimmter Arbeitsaufgaben“ (Beck, 2005, S. 69; vgl. Büchter, 2010, S. 17; vgl. North & Reinhardt, 2005, S. 29). Erpenbeck und von Rosenstiel (2007) lehnen an dieses Verständnis das Kriterium der Zertifizierbarkeit an: „Qualifikationen bezeichnen klar zu umreißende Komplexe von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten über die Personen bei der Ausübung beruflicher Tätigkeiten verfügen müssen, um konvergent anforderungsorientiert handeln zu können. Sie sind handlungszentriert und in der Regel so eindeutig zu fassen, dass sie in Zertifizierungsprozeduren außerhalb der Arbeitsprozeduren überprüft werden können“ (S. XXXV).

Bereits im Jahr 1974 wies Mertens in seinem Aufsatz „Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft“ darauf hin, dass der Begriff Qualifikationen durch die dynamische Entwicklung der Gesellschaft zu kurz greift. Besonders kritisch sieht Mertens die mangelnde Übertragbarkeit des erlernten fachlichen Wissens auf neue bzw. sich ändernde Situationen. Für die Bewältigung der gesellschaftlichen und technischen Veränderungen braucht es neben fachlichem Wissen „persönliche Qualitäten“ – die Schlüsselqualifikationen. Als Beispiele für Schlüsselqualifikationen nennt er: „Förderung der Fähigkeit zu lebenslangem Lernen und zum Wechsel sozialer Rollen,

Distanzierung durch Theoretisierung, Kreativität, Relativierung, Verknüpfung von Theorie und Praxis, Technikverständnis, Interessenanalyse, gesellschaftliches Grundverständnis; Planungsfähigkeit; Befähigung zur Kommunikation, Dekodierungsfähigkeit; Fähigkeit hinzuzulernen, Zeit und Mittel einzuteilen, sich Ziele zu setzen, Fähigkeit zur Zusammenarbeit, zur Ausdauer, zur Konzentration, zur Genauigkeit, zur rationalen Austragung von Konflikten, zur Mitverantwortung, zur Verminderung von Entfremdung, Leistungsfreude“ (Mertens, 1974, S. 40).

Diese Auflistung zeigt, dass durch die Erweiterung des Verständnisses von Qualifikation auf Schlüsselqualifikation zusätzlich überfachliche Fähigkeiten und Persönlichkeitsaspekte berücksichtigt werden. Die sich daran anschließende, pädagogische Diskussion mündete in der Praxis der Berufsbildung und, im Rahmen der wirtschaftspädagogischen Forschung, in der kompetenztheoretischen Diskussion.

Für den Begriff Kompetenz zeichnet sich in der Literatur bislang kein einheitliches Verständnis ab (Elsholz, 2002, S. 31; Erpenbeck, 2005a, S. 41; Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XVII; Gnahs, 2007, S. 20; Kauffeld, 2006, S. 15; Kaufhold, 2010, S. 35; Zaugg, 2006, S. 3). Der Begriff Kompetenz hat sich als ein „schillerndes Wort“ etabliert, bei dem ein negativer Zusammenhang zwischen seiner Popularität und seiner Genauigkeit besteht (Lang-von Wins & Triebel, 2006, S. 36). Norris beschreibt bereit 1991 die wissenschaftlichen Bemühungen um eine einheitliche Definition des Kompetenzbegriffs als zunehmend kompliziert: „As tacit understandings of the words have been overtaken by the need to define precisely and operationalise concepts, the practical has become shrouded in theoretical confusion and the apparently simple has become profoundly complicated“ (S. 331). Erpenbeck und von Rosenstiel (2007, S. XVII) nehmen jedoch in den vergangenen Jahren zunehmend verbindende Gedanken und einheitliche Vorgehensweisen wahr, die sich bei der Betrachtung einiger Begriffsverständnisse – die keinen Anspruch auf Vollständigkeit haben – im Folgenden zeigen werden.

Nach Erpenbeck und von Rosenstiel (2007, S. XXIII; vgl. Kauffeld, 2006, S. 27) bezieht sich der Begriff Kompetenz im Singular auf die Kompetenzgesamtheit. Die Verwendung des Begriffs im Plural verweist auf die Existenz von Teilkompetenzen. Vonken (2005) kritisiert an der Verwendung des Plurals, dass bei der Definition von Teilkompetenzen Unschärfe entsteht: „Der Rückschluss aus einer Handlung auf eine dahinterliegende Kompetenz führt dahin, dass sich einzelne Kompetenzen kaum trennscharf unterscheiden lassen bzw. dass die Bestimmung dessen, was zu einer Einzelkompetenz gehört, offensichtlich enorme Schwierigkeiten mit sich bringt, wenn es nicht gar in Beliebigkeit oder Situationsabhängigkeit mündet“ (S. 54f.).

Im Rahmen der Arbeit wird der Begriff im Singular verwendet, da dieser Begriff der umfassendere und eindeutiger ist. Analog dazu wird der Begriff Qualifikation ebenfalls im Singular verwendet.

Das European Centre for the Development of Vocational Training (= CEDEFOP) beschreibt auf seiner Homepage im Rahmen des „European Inventory – Glossary“ Kompetenz als „Ability to apply knowledge, know-how and skills in an habitual and/or changing work situation“. Bjørnavold (2000) definiert, ebenfalls in einer Veröffentlichung des CEDEFOPs, Kompetenz als „The proven/ demonstrated – and individual – capacity to use know-how, skills, qualifications or knowledge in order to meet usual – and changing – occupational requirements“ (S.3). Nach Dehnbostel et al. (2003) werden unter Kompetenz „Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellung und Werte (...) [verstanden], deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen bezieht“ (S.26). Sonntag und Schmidt-Rathjens (2005) charakterisieren Kompetenz als „die Fähigkeit von Menschen in offenen, komplexen und dynamischen Situationen selbstorganisiert zu denken und zu handeln. Das bedeutet, beabsichtigte Handlungen zielgerichtet umzusetzen, gestützt auf fachliches und methodisches Wissen, auf Erfahrung und Expertise sowie unter Nutzung kommunikativer und kooperativer Möglichkeiten“ (S.55 f.). In der sogenannten Klieme-Expertise aus dem Jahr 2003 wird Kompetenz in Anlehnung an Weinert (2001, S.27 f.) definiert als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Klieme et al., 2003, S.21; vgl. Weber, 2005, S.11). Eine in der Literatur oft zitierte Definition stammt von Erpenbeck und von Rosenstiel (2007; zitiert z.B. in Achtenhagen & Baethge, 2005, S.38; Kraus, 2007, S.245; Gnahn, 2007, S.20; Zaugg, 2006, S.3): Kompetenz bezeichnet „Selbstorganisationsdispositionen physischen und psychischen Handelns, wobei unter Dispositionen die bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur Regulation der Tätigkeit verstanden werden. Damit umfassen Dispositionen nicht nur individuelle Anlagen sondern auch Entwicklungsergebnisse“ (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XXXVI; vgl. Erpenbeck 2005a, S.12). Gnahn (2007, S.25; vgl. Straka & Macke, 2009, S.15) grenzt Dispositionen in diesem Zusammenhang auf Persönlichkeitseigenschaften, die im Lebensverlauf eher stabil sind, ein. Dieses Verständnis weicht dahingehend zu dem von Erpenbeck und von Rosenstiel (2007) ab, dass es damit die Möglichkeit zur Entwicklung von Kompetenz ausschließt. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird sich an das Verständnis von Erpenbeck und von Rosenstiel

(2007) angelehnt, da die Entwicklung von Kompetenz im Rahmen des informellen Lernens als relevante Komponente für die Erfolgsvariable Karriere angenommen wird und sich daher der Ansatz von Gnahn (2007) nicht eignet.

Aus dem Jahr 1997 stammt eine Definition für Kompetenz von Erpenbeck, die diese noch ausführlicher beschreibt: „Kompetenzen umfassen immer auch notwendiges Wissen. Sie umfassen aber wesentlich mehr als dieses, schließen es in verfassungs- und handlungsrelevante Beziehungen mit ein. Komponenten jeder Kompetenz sind: die Verfügbarkeit von Wissen, die selektive Bewertung von Wissen und seine Einordnung in umfassendere Wertbezüge, die wertgesteuerte Interpolationsfähigkeit, um über Wissenslücken und Nichtwissen hinweg zu Handlungsentscheidungen zu gelangen, die Handlungsorientierung, und Handlungsfähigkeit als Zielpunkt von Kompetenzentwicklung, die Integration all dessen zur kompetenten Persönlichkeit, die soziale Bestätigung persönlicher Kompetenz im Rahmen von Kommunikationsprozessen als sozialfunktional sinnvolle, aktualisierbare Handlungsdispositionen und schließlich die Abschätzung der entwickelbaren und sich entwickelnden Dispositionen im Sinne von Leistungsstufen der Kompetenzentwicklung“ (S. 311 f.).

Tab. 30: Synopse zu Kompetenz

Nr.	Merkmale	Autor							
		CEDEFOP	Björnvald (2000)	Dehnbostel, Molzberger & Overwien (2003)	Sonntag & Schmidt-Rathjens (2005)	Klieme, u.a (2003)	Erpenbeck & Rosenstiel (2007)	Erpenbeck (1997)	Straka & Macke (2009, 2010)
1	Situation: offen und komplex				x			x	
2	Situation: dynamisch, sich verändernd	x	x	x	x	x		x	x
3	Subjekt als Bezugspunkt		x	x	x	x	x	x	x
4	„innere“ Fähigkeit					x	x	x	x
5	Motivation und Wille zum Handeln; Normen die das Handeln beeinflussen			x		x	x	x	x
6	Entwicklungsergebnis			x		x	x	x	
7	Handeln dürfen								x
8	Anwendung von Wissen/Fähigkeiten	x	x						

Quelle: Eigene Darstellung

Nach Straka und Macke (2010) ist Kompetenz definiert „als komplexe interne Bedingung von informationsbezogenem Handeln (...) im Sinne einer Einheit von Kenntnis und Wissen über Sachen, Andere, und sich selbst, motorischen, kognitiven Handlungsdispositionen und Orientierungspositionen wie Motiven, Emotiven sowie Werten“ (S. 445). Das Wort Emotive wird dabei folgendermaßen definiert: „Zur sprachlichen Abgrenzung der Emotionen als aktuellem Zustand kennzeichnen wir die ihnen zugrunde liegenden emotionalen Orientierungsdispositionen mit dem Kunstwort „Emotiv“ (Straka & Macke, 2010, S. 446). Oder in anderen Worten: Ein Emotiv sind „interne Bedingungen, die mittels Lernen zu nachhaltigen Folgen des aktuellen Zusammenspiels von Verhalten und Information geworden sind“ (Straka, 2013, S. 7). Emotive sind demnach nachhaltige interne Folgen für erlebte Emotionen. Als Beispiel ist Freude am Lernen vorstellbar. Im Jahr 2009 beschreiben Straka und Macke Kompetenz als ein Merkmal von Personen, als eine von einer Organisation zugeschriebene Zuständigkeit und damit als ein Wechselwirkungsprodukt von „in einer Situation handeln dürfen“ und „handeln können und wollen“ (S. 15 f.). Tabelle 30 zeigt eine Zusammenfassung der aufgeführten Verständnisse.

Hinsichtlich des Merkmals Nr. 3, welches das Subjekt als Bezugspunkt ausweist, ist eine deutliche Einigkeit zu erkennen. Kombiniert mit dem häufig genannten Merkmal Nr. 4, das die Kompetenz als eine „innere Fähigkeit“ charakterisiert, bedeutet dies, dass Kompetenz die immanente Fähigkeit eines Mitarbeiters ist (Büchter, 2010, S. 23; Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XIX; Reinisch, 2006, S. 259; Straka & Macke, 2009, S. 15). Kompetenz ist damit „in“ den Menschen, in seiner „Tiefenstruktur“ verankert (Schwadorf, 2003, S. 63; Kaufhold, 2010, S. 36). Die Tiefenstruktur steht dabei für die handlungsleitenden Normen eines Mitarbeiters, auf deren Basis er sein Wissen und seine Fähigkeiten für die Lösung von Problemen anwendet. Insgesamt folgt daraus, dass Kompetenz nur indirekt, z. B. durch Beobachtung von Handlungen, erschließbar ist. Nach Gillen (2006a, S. 71) ist das Merkmal Subjektorientierung versus Sachverhaltsorientierung (= Orientierung am Input) das wesentliche Abgrenzungsmerkmal der Kompetenz gegenüber der Qualifikation.

Merkmal Nr. 2, entweder als singuläres Merkmal oder in Kombination mit Merkmal Nr. 1, weist darauf hin, dass der Begriff Kompetenz verwendet wird, um die Fähigkeit zu beschreiben, in einer dynamischen und komplexen Umwelt zur Bewältigung von auftretenden Situationen adäquat handeln zu können (Beck, 2005, S. 69; Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XXXVI; Jung, 2010, S. 13; North & Reinhardt, 2005, S. 29). Diese Fähigkeit ist aufgrund der Subjektorientierung (vgl. Merkmal Nr. 2) vielseitig einsetzbar und auf verschiedenen Situationen übertragbar. In Erpenbecks und von Rosenstiels (2007) Worten ist Kompetenz eine Fähigkeit, die in „divergent-selbstorganisatorischen

Handlungssituationen“ (S. XXXVI; vgl. Kaufhold, 2010, S. 36) einsetzbar ist. Merkmal Nr. 6 („Entwicklungsergebnis“) kennzeichnet Kompetenz als dynamisch und beeinflussbar. Das bedeutet, dass sie durch (formales und informelles) Lernen entwickelt werden kann. Die Entwicklung erfolgt beispielsweise durch reflektierte Erfahrungen. Dieses Merkmal war die Begründung für die vorgenommene Zuteilung der Gestaltungsvariablen an das informelle Lernen im theoretischen Bezugsrahmen. Das Merkmal Nr. 5 („Motivation und Wille zum Handeln“) knüpft an die pädagogische Forderung der Eigenverantwortung an. Jung (2010) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass Kompetenz der Begriff „für die menschliche Befähigung des ganzheitlichen, komplexen und zielgerichteten Zusammenwirkens von Wissen, Wollen, Handeln und Reflektieren“ (S. 37) ist. Die beiden Merkmale repräsentieren das „Können“ und das „Wollen“. Diettrich und Gillen (2005) nehmen eine ähnliche Perspektive ein: „Damit wird deutlich, dass neben metakognitiven und kognitiven Fähigkeiten auch motivationalen und emotionalen Aspekten eine entscheidende Bedeutung zukommt: Der Lernende darf und muss selbst aktiv werden, sich zur Weiterentwicklung motivieren, auf entsprechende Bewältigungs- und kognitive Verarbeitungsstrategien zurückgreifen können und über ein entsprechendes Selbstvertrauen sowie Ausdauerbereitschaft verfügen“ (o. S.). Treier (2009) verbindet diesen Zusammenhang mit dem Gedanken der Personalentwicklung: „Das pädagogische Grundverständnis ist der lernwillige und lernfähige Mensch, der selbstreguliert und bedarfsbezogen seine Wissenskapazität steigern will. Personalentwicklung hat Bildungscharakter im Sinne einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Bildung ist mehr als Qualifikation, da Bildung die Bereitschaft und Fähigkeit einschließt, selbstreflexiv und verantwortungsbewusst zu handeln, und damit eine ständige Auseinandersetzung mit sich und seiner Wirkung impliziert“ (S. 149).

Straka und Macke (2009, S. 16) knüpfen daran an und unterscheiden, in Anlehnung an die lateinische Wurzel des Wortes Kompetenz, zwischen „handeln dürfen“ (zugewiesene Kompetenz) und „handeln können und wollen“ (zugewiesener Kompetenz nachkommen wollen und können). Daran schließt das Merkmal Nr. 7 (handeln dürfen) an, das der Formulierung der Voraussetzung der Gewährung von Freiheitsgraden durch die Führungskraft in Kapitel D.I vorgeht. Auffällig ist in der Tabelle der Gegensatz der Merkmale Nr. 4 („innere“ Fähigkeit) und Nr. 8 (Anwendung von Wissen/Fähigkeiten). Während bei den Definitionen des CEDEFOPs und von Bjørnavold (2000) die Sichtbarkeit und Beobachtbarkeit von Kompetenz beinhaltet ist, wird Kompetenz in den anderen Definitionen als personenimmanent charakterisiert. Die Abgrenzung zwischen Kompetenz als „innerer“ Fähigkeit und Performanz als wahrnehmbare Anwendung von Wissen/und Fähigkeiten wird in Teil D.I aufgenommen.

Die Diskussion zusammenfassend sollen im Rahmen dieser Arbeit die folgenden vier Schlagwörter (mit Bezug zu den eben dargestellten Hintergründen) den Begriff Kompetenz charakterisieren: 1) Situationsbezug, 2) Subjektbezug, 3) Eigenverantwortung und 4) Entwicklungsergebnis.

Eine Kombination von formalen und informellen Lernprozessen lässt jedoch nicht die automatische Entwicklung von beruflicher Handlungskompetenz zu (wie es in Abbildung 19 unter Umständen suggeriert wird). In diesem Zusammenhang soll auf eine Studie von Dehnbostel et al. (2003) hingewiesen werden. In ihr wurde das informelle Lernen von Mitarbeitern in Klein- und Mittelbetrieben der IT Branche qualitativ untersucht. Zentrales Interesse war es dabei, „zu analysieren, wie sich das informelle Lernen zum formellen, organisierten Lernen verhält, welche Wechselwirkungen auszumachen sind und wie sich die verschiedenen Lernformen in die Gesamtheit betrieblichen Lernens einordnen“ (S. 6). Die Untersuchung stellt als eines der Kernergebnisse die Bedeutung „kommunikationsbetonter Vorgehensweisen“ (S. 175), z.B. die Rückfrage bei einem Kollegen über das Telefon oder per E-Mail, für den Lernprozess, und damit auch für den Arbeitsprozess heraus. Diese Art von Kommunikation kann, anknüpfend an Kapitel C.I der Kommunikation in der informellen Organisation zugeordnet werden. Dort findet sie auf Basis von Informationsbedürfnissen und informellen Kommunikationswegen statt und ist von den beteiligten Personen und von ihrem Vertrauensverhältnis zueinander abhängig. Aus diesem Beispiel lässt sich schließen, dass berufliche Handlungskompetenz nicht bedingungslos entsteht. Der folgende Teil D dieser Arbeit, in dem die Voraussetzungen für den Einfluss des informellen Lernens auf eine unternehmensinterne Karriere und damit die Zusammenhänge zwischen den drei Variablen des theoretischen Bezugsrahmens genauer analysiert werden, greift diese Erkenntnis auf und baut sie weiter aus.

4. Verankerung des betrieblichen Lernens in einer Organisation

Die Gestaltung des betrieblichen Lernens gilt als eine der Hauptaufgaben der betrieblichen Personalentwicklung (Becker, 2004, S. 55; Becker, 2005, S. 6 ff.; Knippel, 2009, S. 85). In der Literatur ist die Personalentwicklung ein vergleichsweise junges Fachgebiet (Becker, 2009, S. 3; Krämer, 2007, S. 13) mit einem Begriffsverständnis, das durch Heterogenität und Unschärfe gekennzeichnet ist (Becker, 2004, S. 55; Becker, 2005, S. 6; Becker, 2009, S. 3; Rosenthiel, 2006, S. 108). Dittmar (2001) fasst dies in die folgenden Worte: „Ein Blick in Veröffentlichungen zur Personalentwicklung führt zunächst zum Eindruck, dass die Verwendung des Begriffes allein dem jeweiligen Verwender überlas-

sen bleibt (...)“ (S. 136). Ziel dieses Abschnittes ist es daher nicht, eine vollständige Übersicht über die unterschiedlichen Begriffsauffassungen und Diskussionsströmungen zum Thema Personalentwicklung zu liefern, sondern für den Kontext der Arbeit ein Verständnis für die Zielgruppe, Ziele und Handlungsfelder zu entwickeln.

Weit verbreitet ist die Auffassung, dass sich die Personalentwicklung auf das im Unternehmen bereits vorhandene Personal bezieht (Stender, 2009, S. 46). Zusätzlich besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass sich die betriebliche Personalentwicklung auf alle Mitarbeiter und Mitarbeitergruppen des Personals, und nicht auf einzelne Mitarbeiter, bezieht. So definiert Mentzel (2008) die Personalentwicklung als „Inbegriff aller Maßnahmen, die der individuellen und beruflichen Entwicklung der Mitarbeiter dienen und ihnen die zur Wahrnehmung ihrer Aufgaben erforderlichen Qualifikationen vermitteln“ (S. 175). In Neuberger (1994) Verständnis von Personalentwicklung geht es ebenfalls um das Personal: „Es geht nicht (nur) um den einzelnen Menschen und seine Qualifikationen, sondern um das Aggregat Personal“ (S. 3). Auch Münch (1990) unterstützt diesen Ansatz: „Mit Blick auf die gesamte Belegschaft stellt Personalentwicklung das Bemühen dar, ein qualifikatorisches Potential nach Arten, Standards sowie Mengen zu entwickeln und zu erhalten, das geeignet ist, einerseits einen wesentlichen Beitrag zur Erreichung der betrieblichen Ziele zu leisten und andererseits ein hohes Maß an Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter zu sichern“ (S. 224 f. zitiert nach Neuberger, 1994, S. 5).

Eine Begründung für das Personal als Zielgruppe kann aus zwei weiteren Perspektiven angeboten werden. Erstens: Aus makroökonomischer Sicht spricht der Trend der Globalisierung und des technischen Fortschritts, der zu einem wirtschaftlichen Strukturwandel führt, gegen einen eingeschränkten Blickwinkel der Personalentwicklung auf die Defizite von Kenntnissen und Fähigkeiten einzelner Mitarbeiter. Begründet wird dies damit, dass für die Unternehmen dieser Wandel mit einer Notwendigkeit zur Höherqualifizierung aller Mitarbeiter einhergeht, um die Wettbewerbsfähigkeit sicherzustellen (Anger, 2008, S. 120; Hummel, Thein & Zika, 2010, S. 97, 101; Marchl & Stahl, 2007, S. 228). Dementsprechend definieren Arnold und Bloh (2003) Personalentwicklung als „das Insgesamt der Strategien, Konzepte und Modelle (...), die darauf bezogen sind, die Kompetenzen der Mitarbeiterschaft eines Unternehmens bzw. einer Organisation (auf verschiedenen Ebenen) kontinuierlich zu verbessern, an Wandlungen anzupassen bzw. Wandlungen qualifikatorisch zu antizipieren“ (S. 6). Zweitens: Aus organisatorischer Sicht dient die Personalentwicklung damit allen Fachbereichen als unterstützende Funktion. Für diese Einordnung im unternehmerischen Kontext steht das weit verbreitete Modell der Wertschöpfungskette nach Porter (1986). Der Grundgedanke der Wertschöpfungs-

kette ist die Gliederung eines Unternehmens in seine strategisch relevanten Tätigkeiten, die durch Aktivitäten miteinander verknüpft sind. Aus der Analyse der Verknüpfungen sollen Wettbewerbsvorteile verstanden und umgesetzt werden können. Die strategisch relevanten Tätigkeiten lassen sich in primäre und unterstützende Tätigkeiten unterteilen: „Primäre Aktivitäten (...) befassen sich mit der physischen Herstellung des Produktes und dessen Verkauf und Übermittlung an den Abnehmer und Kundendienst. (...) Unterstützende Aktivitäten halten die primären Aktivitäten unter sich selbst gegenseitig dadurch aufrecht, dass sie für den Kauf von Inputs, Technologie, menschliche Ressourcen und von verschiedenen Funktionen für das ganze Unternehmen sorgen“ (Porter, 1986, S. 65). Abbildung 22 bildet das Gesagte in dem Modell der Wertschöpfungskette nach Porter mit seinen primären und unterstützenden Tätigkeiten ab.

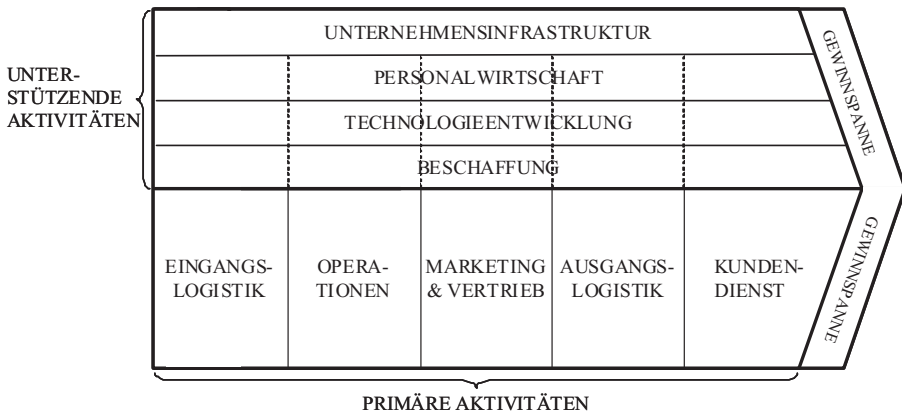


Abb. 22: Wertschöpfungskette nach Michael Porter (1986)

Quelle: In Anlehnung an Porter (1986) S. 62.

Auf Basis der Abbildung lässt sich erkennen, dass Porter (1986) den Bereich der Personalwirtschaft, zu dem auch der Bereich der Personalentwicklung gehört (Drumm, 2005, S. 381), zu den unterstützenden Aktivitäten zählt. Das bedeutet, dass die Personalentwicklung sowohl die primären als auch die anderen unterstützenden Wertaktivitäten bei sämtlichen Aufgaben und Fragestellungen, die das Thema Personalentwicklung betreffen, versorgt. Damit übernimmt sie die Funktion eines Dienstleisters für alle anderen unternehmensinternen Fachbereiche.

Zusammenfassend soll auf dieser Basis festgehalten werden, dass es das Ziel von Personalentwicklung ist, alle Mitarbeiter zu entwickeln. Es geht dabei aus-

drücklich nicht um die Entwicklung einzelner Mitarbeiter bzw. Mitarbeitergruppen.

Nach der Definition der Zielgruppe soll die Zielsetzung der Personalentwicklung hergeleitet werden. Nach Neuberger (1994) stehen die „Zielsetzungen des Unternehmens (v. a. Verwertungsabsicht) und nicht des Mitarbeiters“ im Vordergrund“ (S. 3). Die Vorrangigkeit der Ziele und damit das Interesse des Unternehmens entspricht auch dem Verständnis von Peterke (2006): Personalentwicklung erfolgt „vorrangig unter dem Gesichtspunkt der Nutzenstiftung für das Unternehmen“ (S. 10). Beide Autoren betonen, dass im Rahmen der Personalentwicklung die Ziele des Unternehmens verfolgt werden sollen. Sie schließen die Ziele der Mitarbeiter nicht aus, sprechen sie aber auch nicht direkt an. Auch Becker (2004) unterstützt diese Ansicht: „Die vielfach in der Literatur zur Betriebspädagogik vorzufindende These, die dem individuellen (und nicht dem betrieblichen) Bildungsbedarf den Ausschlag für Bildungsaktivitäten gibt, ist doch eigentlich Sozialromantik. Die Mitarbeiter sind Mittel des Betriebes, ihre Qualifikation muss „verwertbar“ sein, ihre Qualifizierung ökonomisch vertretbar (effektiv im Inhalt und effizient im Prozess) sein“ (S. 61).

Im Jahr 2010, also rund sechs Jahre später, finden sich die Ziele der Mitarbeiter allerdings in einer seiner Beschreibungen wieder: „Sie [die Summe der Tätigkeiten, die zur Personalentwicklung gehören] geschehen unter Berücksichtigung des Arbeitskontextes, wobei ihre Orientierungsrichtung die Erreichung (...) von betrieblichen und persönlichen Zielen ist“ (Berthel & Becker, 2010, S. 388). Die Berücksichtigung der persönlichen Ziele der Mitarbeiter erfolgt auch im Verständnis von Drumm (2005): „Personalentwicklung ist unter Beachtung individueller Ziele die Veränderung von Werthaltungen sowie insbesondere die Erweiterung und Verbesserung aller derjenigen Kenntnisse und Fähigkeiten des Personals, die in der Unternehmung zur Verfolgung der Unternehmensziele gegenwärtig oder zukünftig genutzt werden können“ (S. 400). Becker (2009) unterstützt die Auffassung, dass im Rahmen der Personalentwicklung neben den betrieblichen, auch die individuellen Interessen berücksichtigt werden sollen: „Aus Akteurssicht sollte Personalentwicklung sowohl die personalen Variablen, die persönliche Situation als auch die Präferenzen der an der Personalentwicklung beteiligten Personen berücksichtigen“ (S. 4). Eine Gleichberechtigung der Ziele des Unternehmens und des Mitarbeiters findet man bei von Rosenstiel (2006): „Fragt man dagegen auf einem höheren Niveau der Abstraktion, welchen Zielen die Maßnahmen generell dienen sollen, so wird man meist auf zwei gleichberechtigt nebeneinander stehende Ziele stoßen, die des Mitarbeiters bzw. der Mitarbeiter und die der Organisation“ (S. 110). In der Literatur wird damit überwiegend die Ansicht vertreten, dass aus unternehmerischer Sicht die Ziele des Mitarbeiters, trotz einer Priorisierung

der Ziele des Unternehmens, aus Motivationsgründen berücksichtigt werden sollten (Arnold & Bloh, 2003, S. 6; von Rosenstiel, 2010, S. 149). Für die Definition des Begriffs der Personalentwicklung soll daher festgehalten werden, dass mit Personalentwicklung vorrangig betriebliche Ziele bei weitestgehender Berücksichtigung der Ziele der Mitarbeiter verfolgt werden sollen.

Nach Neuberger (1994, 13 ff.) setzt Personalentwicklung in einer Organisation an drei unterschiedlichen Ebenen an: auf der personalen, der interpersonalen und der apersonalen Ebene. Die personale Ebene bezieht sich dabei auf den Mitarbeiter als soziales Objekt (= der Mitarbeiter im Brennpunkt sozialer Erwartungen) und als soziales Subjekt (= der Mitarbeiter als Aktionszentrum, das über Handlungspotentiale verfügt). Neben geplanten Maßnahmen schließt Neuberger (1994, S. 3) die Selbst-Entwicklung als Eigendynamik des Subjektes explizit mit ein. Die interpersonale Ebene kümmert sich um die konkreten sozialen Beziehungen zwischen den Mitarbeitern: „Die Beziehung zwischen Stellen sind immer auch Beziehungen zwischen konkreten Menschen, die es miteinander zu tun haben“ (Neuberger, 1994, S. 22). In der apersonalen Ebene wird die strukturelle und organisationale Formbestimmung vorbestimmt: „Organisiert arbeiten heißt, dass die Verkoppelung der Handlungen der Initiative und Autonomie des einzelnen entzogen und stattdessen vorgeregelt ist (...)“ (Neuberger, 1994, S. 23). Insgesamt lässt Neuberger (1994) mit dieser Beschreibung eine große Bandbreite von Aktivitäten zu, die sich allerdings alle im betrieblichen Kontext bewegen. Dieses breite Verständnis wird auch von Diettrich und Vonken (2011) aufgegriffen: Betriebliches Lernen umfasst „das arbeitsplatznahe oder -integrierte Lernen zur meist unmittelbaren Anwendung und Verwertung am Arbeitsplatz. Im weiteren Sinn gehören dazu alle Aktivitäten der betrieblichen Aus- und Weiterbildung, also solcher Lehr-Lern-Prozesse, die betrieblich initiiert, organisiert und zumeist auch finanziert sind“ (S. 6). Allerdings wird die Selbstentwicklung mithilfe der Formulierung „betrieblich initiiert“ ausgeschlossen. Auch nach Becker (2009) setzt Personalentwicklung an unterschiedlichen Ebenen im betrieblichen Kontext an: „Personalentwicklung umfasst alle Maßnahmen der Bildung, der Förderung und der Organisationsentwicklung, die von einer Organisation zu Erreichung spezieller Zwecke zielgerichtet, systematisch und methodisch geplant, realisiert und evaluiert werden“ (S. 4). In dieser Definition werden, wie bei Diettrich und Vonken (2011) und im Vergleich zu Neuberger's Verständnis „alle Lernvorgänge, Sozialisations- und Integrationsleistungen, die im Lebens- und Arbeitszusammenhang ungeplant stattfinden“ ausgeschlossen (Becker, 2009, S. 4). Peterke (2006) unterstützt die Auffassung, dass Aktivitäten der Personalentwicklung eher geplant stattfinden sollen. Ähnlich wie bei den beiden anderen Verständnissen finden die Aktivitäten der betrieblichen Personalentwicklung – bei einer

gleichzeitigen Entgrenzung von Lernorten und Lernarten (Kirchhöfer, 2000, S. 8) – im betrieblichen Umfeld statt: „Personalentwicklung ist nach der in diesem Buch vertretenen Auffassung die Aufgabe und Disziplin zur Förderung der Unternehmensentwicklung durch zielgerichtete Gestaltung von Lern-, Entwicklungs- und Veränderungsprozessen“ (Peterke, 2006, S. 11). Die Zielgerichtetheit der Aktivitäten, die in einem betrieblichen Umfeld stattfinden sollen, wird auch von Solga, Ryschka und Mattenklott (2005) gefordert: „Personalentwicklung (PE) beinhaltet sämtliche Maßnahmen zur systematischen Förderung der beruflichen Handlungskompetenz der Individuen, die in einer und für eine Organisation arbeitstätig sind“ (S. 17).

Gemeinsam ist den Darstellungen ein breites Spektrum an Handlungsfeldern. Neben der Weiterbildung des Mitarbeiters ist auch die Team- wie Organisationsentwicklung ein Handlungsfeld der Personalentwicklung. Dies ist insbesondere im Hinblick auf die steigende Bedeutung des informellen Lernens in betrieblichen Lernprozessen bedeutend, da es im Rahmen dieses Verständnisses aktiv gestaltet werden kann.

Literaturquellen vertreten hinsichtlich der Zugehörigkeit der Selbst-Entwicklung zur Personalentwicklung unterschiedliche Meinungen. Da diese Arbeit die Perspektive eines Unternehmens einnimmt, gehört die Selbst-Entwicklung nicht zum Scope dieser Arbeit und soll daher im Rahmen der Definition auch nicht erwähnt werden. Dementsprechend soll Personalentwicklung als unternehmerische Maßnahme definiert werden. Da, wie weiter oben festgestellt, die Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz an Voraussetzungen geknüpft ist, sollen die unternehmerischen Maßnahmen in einem breiten Verständnis interpretiert werden. Die Diskussion der Voraussetzung folgt in Teil D.

Mit Berücksichtigung der erkenntnisleitenden Fragestellung, die das informelle Lernen im Kontext der Aufstiegsfortbildung betrachtet, soll berücksichtigt werden, dass das Handlungsfeld der Personalentwicklung sich nicht nur um das bereits vorhandene Potenzial der Mitarbeiter beschränkt, sondern auch um die noch nicht entdeckten bzw. nicht genutzten Potenziale. Diese Sichtweise wird beispielsweise von Neuberger (1994) unterstützt: „PE [= Personalentwicklung] ist die Umformung des unter Verwertungsabsicht zusammengefassten Arbeitsvermögens“ (S. 3).

Eine Definition, die die besprochenen Merkmale zusammenfassend aufnimmt, stammt von Stender (2009). Sie soll den nachfolgenden Ausführungen als Verständnis zugrunde gelegt werden: „Personalentwicklung umfasst alle unternehmerischen Maßnahmen im weitesten Sinne, die darauf gerichtet sind, das Arbeitsvermögen des Personals zu verändern oder zumindest zu erhalten. Hierzu zählen insbesondere Maßnahmen der Weiterbildung einschließlich der

Gestaltung informeller Lernprozesse, der Teamentwicklung (verhaltensorientierter Personalentwicklung) und der Etablierung geeigneter Regeln und Strukturen (Organisationsentwicklung) zur bestmöglichen Ausschöpfung des Arbeitsvermögens im Hinblick auf die Realisierung betrieblicher Zielsetzungen und unter weitestgehender Berücksichtigung individueller Ziele“ (Stender, 2009, S. 48).

5. Zwischenfazit

Ziel dieses Kapitels war die Konkretisierung der Variable informelles Lernen. Die Ergebnisse können wie folgt zusammengefasst werden:

Das informelle Lernen wurde als Bestandteil des betrieblichen Lernens und in diesem Rahmen als Komplementär zum formalen Lernen identifiziert. Hinsichtlich ihrer Beziehung zueinander kann davon ausgegangen werden, dass das informelle Lernen nach Eintritt des Mitarbeiters in das Berufsleben eine größere Rolle für die weitere Entwicklung einnimmt als das formale Lernen. Wesentliche Unterscheidungsmerkmale der beiden Lernformen sind der Grad der Institutionalisierung, der Anerkennung der Lernergebnisse und der Organisation bzw. Struktur.

Das informelle Lernen besteht sowohl aus dem reflexiven Lernen als auch aus dem impliziten Lernen. Das Erlernen von handlungsleitenden Normen bzw. die Sozialisation werden dabei dem informellen Lernen untergeordnet.

Informelles Lernen als Bestandteil des betrieblichen Lernens trägt zur Entwicklung von beruflicher Handlungskompetenz bei. Diese wird im praxisnahen Umfeld als soziale und fachliche Kompetenz im beruflichen Kontext verstanden. In einem Unternehmen ist das informelle Lernen in der Personalentwicklung funktional verankert.

Tabelle 31 schließt dieses Kapitel mit der definitorischen Aussage drei zum informellen Lernen.

Tab. 31: Definitorische Aussage drei (Informelles Lernen)

Nr.	Kapitel	Definitorische Aussage
DA 3	C.II	<p>Das betriebliche Lernen besteht aus den Lernformen formales Lernen und informelles Lernen, die sich komplementär zueinander verhalten.</p> <p>Das informelle Lernen besteht sowohl aus dem reflexiven Lernen als auch aus dem impliziten Lernen. Das Erlernen von handlungsleitenden Normen bzw. die Sozialisation werden dabei dem informellen Lernen untergeordnet.</p> <p>Die Bedeutung des informellen Lernens ändert sich in Abhängigkeit der Dauer des Berufslebens: Das informelle Lernen nimmt nach Eintritt des Mitarbeiters in</p>

II. Informelles Lernen als Gestaltungsvariable

(Fortsetzung Tab. 31)

Nr.	Kapitel	Definitiorische Aussage
		<p>das Berufsleben nach und nach eine größere Rolle für die weitere Entwicklung ein als das formale Lernen.</p> <p>Informelles Lernen als Bestandteil des betrieblichen Lernens trägt zur Entwicklung von beruflicher Handlungskompetenz bei.</p> <p>Diese wird im praxisnahen Umfeld als soziale und fachliche Kompetenz im beruflichen Kontext verstanden. In einem Unternehmen ist das informelle Lernen in der Personalentwicklung funktional verankert.</p>

Quelle: Eigene Darstellung

III. Karriere als Erfolgsvariable

Die Karriere wurde bisher

- im Rahmen der Forschungslücken als aktuell noch stark geprägt durch formale Abschlüsse und theoretisch in der formalen Organisation verankert dargestellt und
- als Erfolgsvariable des theoretischen Bezugsrahmens charakterisiert.

Darauf baut das folgende Kapitel auf, dessen Ziel es ist, die Variable Karriere für den theoretischen Bezugsrahmen zu konkretisieren. Dafür teilt sich das Kapitel in sechs Abschnitte. Im ersten Abschnitt wird auf die Bedeutung des Wortes „Karriere“ eingegangen (1). Der zweite Abschnitt zeigt mögliche Bewegungsrichtungen einer Karriere auf (2). Die Abschnitte drei bis fünf präsentieren Karriereformen in Theorie (3, 4) und Praxis (5). Auf dieser Basis wird im sechsten Abschnitt der Begriff Karriere für diese Arbeit im Rahmen eines Zwischenfazit interpretiert (6).

1. Wortbedeutung

Nach Bird, Gunz und Arthur (2002, S.4) ist der Begriff der Karriere vielseitig besetzt und besitzt kein einheitliches Verständnis. Er ist durch unterschiedlichen Sprachgebrauch und durch einen Bedeutungswandel im Zeitablauf geprägt. Bevor daher ein Verständnis für den Begriff Karriere für diese Arbeit entwickelt wird, werden unterschiedliche Interpretationen vorgestellt.

Die Begriffe Karriere und Laufbahn werden oftmals synonym verwendet (Friedli, 2002, S.19; Mentzel, 2008, S.140; Mudra, 2004, S.331). Als Laufbahn werden in diesem Zusammenhang „die aufeinanderfolgenden Positionen bezeichnet, die ein Mitarbeiter während seiner Tätigkeit im Unternehmen durchläuft“ (Mentzel, 2008, S.140). Der Begriff Laufbahn wird allgemein jedoch häufig verwendet, um die Karriere eines Beamten im öffentlichen Dienst zu beschreiben (Europäische Kommission, 13.08.2012). Wegen der engen begrifflichen Verbindung zwischen öffentlichem Dienst und Laufbahn soll in der vorliegenden Arbeit der Begriff Karriere verwendet werden.

Seinen etymologischen Ursprung hat der Begriff der Karriere im Französischen: Dort beschrieb er die schnellste Gangart eines Pferdes, eine Rennbahn in der Reitschule oder auch die Laufbahn eines Mitarbeiters (Becker, 2009, S.519; Mudra, 2004, S.329). Aus der ursprünglichen Bedeutung werden die Schnelligkeit und der gerade Lauf in das traditionelle Verständnis für den Begriff Karriere übertragen, das einen schnellen geradlinigen und hierarchischen Aufstieg

betont. Dieses Verständnis findet sich auch heute noch im allgemeinen Sprachgebrauch, in dem mit dem Begriff der Karriere meistens eine „rasche Folge von Aufwärtsbewegungen in Organisationen“ (Becker, 2009, S. 520; vgl. Mayrhofer et al., 2002, S. 394; vgl. Mudra, 2004, S. 329 f.; vgl. Rohrschneider, 2011, S. 92) verstanden wird. Bei Krämer (2007) steht der Begriff Karriere für „Aufstieg in der Unternehmenshierarchie, dokumentiert über höheres Einkommen und Verleihung von Statussymbolen“ (S. 31). Gemeinsam ist den Aussagen, dass eine Karriere mit einem Aufstieg in der formalen Organisation verbunden ist. Implizit ist damit das Verständnis verbunden, dass ein hierarchischer Aufstieg mit der Übernahme von Führung bzw. mit der Übernahme von erweiterten Führungsaufgaben Hand in Hand geht. Dies gilt vor allem für den deutschen Sprachgebrauch. Im angloamerikanischen Sprachgebrauch ist der Begriff weiter gefasst und bezieht sich auf die Abfolge von Positionen, die ein Mensch im Laufe seines beruflichen Lebens inne hat (Mayrhofer et al., 2002, S. 393; Super, 1980, S. 282).

Die Literatur geht in neueren Modellen zusätzlich darauf ein, dass aus Sicht eines Mitarbeiters der Begriff der Karriere mit anderen Kriterien belegt sein kann: „In unserem heutigen Verständnis ist die Definition von Karriere eng liiert mit „Erfolg“ (...). Als Indikatoren für eine erfolgreiche Karriere werden oftmals spezifische materielle oder soziale Kriterien herangezogen, die auch im gesellschaftlichen Wertekanon einen hohen Stellenwert einnehmen. Hierzu gehören unter anderem Einflussmöglichkeiten und Macht, über die ein Individuum verfügt – gemessen zum Beispiel an der Stellung innerhalb der Hierarchie, der Anzahl unterstellter Mitarbeitender oder dem zur Verfügung stehenden Budget(...). Die Antworten auf die Frage, was eine erfolgreiche Karriere ausmacht, bleiben aber stets subjektiv, vielfältig in ihrer Ausprägung und vor allem persönlich geprägt“ (Hertig, 2008, S. 285; vgl. Mayrhofer et al., 2002, S. 394; vgl. Wunderer, 2011, S. 186 ff.).

Die subjektive Bewertung einer Karriere ist beispielsweise von der Ausbildung, der Familiensituation oder den bereits gemachten beruflichen Erfahrungen abhängig (Friedli, 2002, S. 2). In Scheins (1998) Konzept von Karriere wird diese Unterscheidung berücksichtigt und zwischen einer inneren und einer externalen Karriere unterschieden, da „der Maßstab, an dem der Einzelne seinen persönlichen beruflichen Erfolg orientiert, (...) sich sehr von den Maßstäben der Gesellschaft unterscheiden“ (S. 19) kann. Die innere Karriere bezieht sich auf die subjektiv gesetzten Ziele eines Karrierewegs, während sich die externe Karriere an Kriterien orientiert, die dem gesellschaftlichen Wertekanon entsprechen (z. B. Status(symbole) oder Einkommen). Der Begriff „innere“ bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die innerhalb einer Person vorhandenen Vorstellungen und Zielsetzungen, und nicht auf eine Karriere innerhalb

eines Unternehmens. Beispielsweise kann es für einen Mitarbeiter ein subjektiv definiertes Ziel sein, viel Zeit mit seiner Familie zu verbringen. Ein hierarchischer Aufstieg würde im Gegensatz dazu wegen einer höheren Verantwortung einen größeren zeitlichen Einsatz, und damit weniger Zeit für die Familie, wahrscheinlich machen. Im Rahmen dieses Beispiels kann man davon ausgehen, dass der Mitarbeiter eine innere Karriere gemacht hat, wenn er sich finanzieren kann und viel Zeit mit seiner Familie verbringen kann. Eine Karriere aus externaler Sicht kann er dabei wahrscheinlich nicht vorweisen.

In diesem Zusammenhang wird in der Literatur beispielsweise das Konzept der „protean career“ diskutiert. Darin übernimmt der Mitarbeiter die Steuerung seiner Karriere. Hall (1976) beschreibt dies als einen Prozess, deren Prozesseigner der Mitarbeiter ist: „The protean career is a process which the person, not the organization, is managing. It consists of all of the person's varied experiences in education, training, work in several organizations, changes in occupational field, etc. The protean person's own personal career choices and search for self-fulfillment are the unifying or integrative elements in his or her life. The criteria of success is internal (psychological success), not external“ (S. 201).

Gute zwei Dekaden später beschreibt Drodge (2002) ein Verständnis von Karriere, das durch den Wandel der Arbeitswelt notwendig wird und das er „new career“ nennt: Eine ‚neue Karriere‘ ist „no longer bound exclusively to traditional notions about work-life that connote a circumscribed set of activities that one engages in for a great portion in one's life. Nor does one's career largely define one's identity, rather it is the other way around, developing a clearer understanding of one's identity is seen to be central in shaping one's career“ (S. 52).

Gemeinsam ist der „protean career“ und der „new career“, dass der Mitarbeiter für seine Karriere verantwortlich ist. Ein Mitarbeiter bewertet dabei auf Basis eigener Kriterien und Werte selbst, was für ihn persönlich Karriere bedeutet: „Concepts on new careers share a focus on the role of individual, which is seen as active creator of his or her own career“ (Strunk, 2009, S. 300). Dies steht in engem Zusammenhang zum Leitbild des betrieblichen Lernens, in dem die Befähigung des Mitarbeiters, Eigenverantwortung zu übernehmen, ebenfalls das normative Ziel darstellt. Die externe Karriere hingegen bezieht sich auf „die formalen Abschnitte und Rollen, wie sie von Praktikern der Organisation und den Konzepten der Gesellschaft definiert werden, und zwar im Hinblick darauf, was eine Person innerhalb der beruflichen Struktur erwarten kann“ (Weinert, 2004, S. 28). Die Kriterien, mit Hilfe derer der Erfolg einer Karriere bewertet wird, sind objektive Kriterien und nach Schein (1998) die allgemeinen „Maßstäbe der Gesellschaft“ (S. 19). Damit geht die externe Karriere im allgemeinen Sprachgebrauch auf.

Im wissenschaftlichen Sinn wird unter Karriere „die Abfolge objektiv wahrnehmbarer Positionen im Zeitablauf“ (Becker M., 2009, S.520) verstanden. Diese Betrachtung erlaubt, neben den Aufwärtsbewegungen in einer Organisation, auch Abwärts- oder seitliche Bewegungen (Becker & Strauss, 1956, S.253).

Tabelle 32 fasst die unterschiedlichen Begriffsverwendungen des Wortes „Karriere“ zusammen.

Tab. 32: Synopse zu Karriere

Nr.	Merkmal	Verständnis			
		traditionelles Verständnis	allgemeiner Sprachgebrauch = externe Karriere	wissenschaftliches Verständnis	innere Karriere
1	(schneller) Positionswechsel	x	x	x	
2	wahrnehmbare (formale) Position	x	x	x	
3	Bewegungsrichtung: vertikal in der Hierarchie	x	x		
4	Übernahme von (erweiterter) Verantwortung	x	x		
5	objektive Kriterien für das Verständnis von Karriere (z. B. höheres Einkommen, Position in der formalen Organisation)	x	x	x	
6	subjektive Kriterien für das Verständnis von Karriere (z. B. Freizeit, Familienorientierung, Unabhängigkeit, höheres Einkommen, Status, Macht)				x

Quelle: Eigene Darstellung

Die Tabelle zeigt mit den Merkmalen Nr.1 bis Nr.5 eine hohe Übereinstimmung zwischen dem traditionellen Verständnis und dem allgemeinen Sprachgebrauch: Eine Karriere wird häufig mit einem schnellen Positionswechsel, der formal wahrnehmbar ist, in Verbindung gebracht.

Weiter zeigt sich, dass der (formale) Positionswechsel eine vertikale Bewegungsrichtung aufweist (Merkmal Nr.3). Allgemein können Positionswechsel sowohl innerhalb eines Unternehmens als auch bei einem Unternehmenswechsel stattfinden. An dieser Stelle soll der Begriff der Karriere eine für diese Arbeit geltende Einschränkung erfahren: Da die Bearbeitung der erkenntnisleitenden Fragestellung aus der Perspektive des Bereichs betriebliche Personalentwicklung eines Unternehmens gestaltet, werden Karrieren, die einen Unternehmenswechsel beinhalten, ausdrücklich ausgeschlossen. Aus diesem Grund wird beispielsweise auf das Konzept der „boundaryless career“ nicht weiter einge-

gangen: Es beschreibt ein Karriereverständnis, das nicht mehr auf einen Arbeitgeber und/oder eine Funktion ausgerichtet ist (Arthur & Rousseau, 2001; Tams & Arthur, 2010).²⁷

Im wissenschaftlichen Verständnis wird, im Gegensatz zum traditionellen Verständnis und dem allgemeinen Sprachgebrauch die Schnelligkeit des Positionswechsels nicht berücksichtigt und keine Bewegungsrichtung festgelegt (Merkmale Nr. 1 und Nr. 3).

Konträr dazu legt die innere Karriere die Kriterien einer Karriere individuell fest. In keinem der zuvor genannten drei Verständnisse (traditionelles, allgemeines und wissenschaftliches Verständnis) wird der Wunsch des Mitarbeiters nach der Ausgestaltung seiner Karriere in Frage gestellt. Diesen Mangel greift das Konzept der inneren Karriere auf und stellt die individuellen Bedürfnisse des Mitarbeiters konsequent in den Vordergrund (Merkmal Nr. 6).

Als nächster Schritt soll aus den genannten Merkmalen das Karriereverständnis für diese Arbeit entwickelt werden. Startend mit Merkmal Nr. 6, bei dem eine Karriere durch subjektive Kriterien definiert wird, wird entschieden, dass dieses Merkmal in einem ersten Schritt aus dem Scope genommen werden soll. Obwohl das Konzept in mehreren Ansätzen gerade in der neueren Literatur zu finden ist, sind die individuellen Ziele aus Sicht der betrieblichen Personalentwicklung und damit aus unternehmerischer Sicht schwierig zusammenzufassen bzw. auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen. Zu den individuellen Zielen kann es beispielsweise gehören, wie vorher schon genannt, viel Zeit mit der Familie zu verbringen oder möglichst viel Freizeit zu haben oder so schnell wie möglich einen hierarchischen Schritt zu gehen. Die Beispiele zeigen, dass sich eine Zuordnung der Ziele zu objektiven, „harten“ Kriterien (wie z. B. schneller Positionswechsel oder höheres Einkommen) als eine schwierige Aufgabe zeigt. Das „weiche“ Kriterium „Karrierezufriedenheit“ ist als sehr subjektiv zu bewerten, da auch ein Manager auf den höchsten Hierarchieebenen unzufrieden

27 „Within the general meaning of boundaryless careers – as being the opposite of organizational careers – lie several specific meanings, or emphases. The most prominent of these is a case where a career, like the stereotypical Silicon Valley career, moves across the boundaries of separate employers. A second meaning occurs when a career, like that of an academic or a carpenter, draws validation – and marketability – from outside the present employer. A third meaning is involved when a career, like that of a real-estate agent, is sustained by external networks or information. A fourth meaning occurs when traditional organizational career boundaries, notably those involving hierarchical reporting and advancement principles, are broken. A fifth meaning occurs when a person rejects existing career opportunities for personal or family reasons. A sixth meaning depends on the interpretation of the career actor, who may perceive a boundaryless future regardless of structural constraints. A common factor in the occurrence of all these meanings is one of independence from, rather than dependence on, traditional organizational career arrangements“ (Arthur & Rousseau, 2001, S. 6).

sein kann, weil er subjektiv empfindet, dass er z.B. zu wenig Zeit für seine Familie hat. Für einen einheitlichen Karrierebegriff, der für die Gestaltung des theoretischen Bezugsrahmens benötigt wird, ist es notwendig einheitliche Kriterien für die Entscheidung, welcher Weg als eine Karriere interpretiert werden kann, festzulegen. Daher sollen die subjektiven Kriterien in einem ersten Schritt im Rahmen der Begriffsdefinition bewusst vernachlässigt werden. In einem zweiten Schritt wird im empirischen Teil die Frage, ob sich ein Verständnis von Karriere entsprechend dem Gedanken der „inneren Karriere“ in der Praxis findet, nochmals kritisch überprüft. Aus dem Ausschluß von Merkmal Nr. 5 ergibt sich für den Karrierebegriff im ersten Schritt automatisch die Berücksichtigung von Merkmal Nr. 5, den objektiven und damit wahrnehmbaren Kriterien.

Zurück zum Beginn der Tabelle mit den Merkmalen: Die Merkmale Nr. 1 und 2 beschäftigen sich mit dem Positionswechsel bzw. mit seiner Geschwindigkeit und seiner Wahrnehmbarkeit im Rahmen einer Karriere. Der Positionswechsel soll als Merkmal aufgenommen werden. Bei näherer Betrachtung ist Merkmal Nr. 1, die Geschwindigkeit eines Positionswechsels als relativ zu betrachten. Während beispielsweise für den einen Mitarbeiter ein Positionswechsel jedes zweite Jahr „schnell“ bedeuten kann, kann für einen anderen Mitarbeiter jedes Jahr „schnell“ bedeuten. Auf Basis der subjektiven Interpretation für die Geschwindigkeit eines Positionswechsels, soll diese aus dem Scope genommen werden (analog zu den subjektiven Kriterien für das Verständnis von Karriere).

Hinsichtlich des Merkmals Nr. 2 („Wahrnehmbarkeit des Positionswechsels“) wurde bei der Erarbeitung der Forschungslücken in Teil A herausgearbeitet, dass im Rahmen dieser Arbeit neben den Positionen in der formalen, auch die Positionen in der informalen Organisation betrachtet werden sollen. Basis der informalen Organisation sind die sozialen Bedürfnisse der an ihr beteiligten Mitarbeiter. Sie formt sich aus Kommunikation und beschreibt Strukturen außerhalb der formalen Organisation. Das bedeutet, dass das Merkmal Nr. 2 mit dem für diese Arbeit geltenden breiten Verständnis für Organisation interpretiert werden soll. Demnach können Positionswechsel sowohl in der formalen als auch in der informalen Organisation auftreten. Während ein Positionswechsel, der in der formalen Organisation häufig vorkommt, in seiner Bedeutung einsichtig ist, ist der Positionswechsel in der informalen Organisation erklärungsbedürftig. Beispielsweise kann damit folgendes gemeint sein:

- Einem Mitarbeiter wird aufgrund seines Wissens und seiner bisherigen Leistung zugetraut, in Gremiensitzungen mitzuwirken, die eigentlich nur von Mitarbeitern mit einer hierarchisch höheren Position besucht werden. Aufgrund seines fachlichen Status bewegt er sich in Strukturen, die nicht seiner formalen Position entsprechen. Das bedeutet, dass die Position des

Mitarbeiters in der formalen Organisation von seiner Position in der informalen Organisation abweicht.

- Ein Mitarbeiter mit „normaler“, eher durchschnittlicher Leistung genießt bei seinen Kollegen einen hohen, sozialen Status. Er ist sympathisch, hilfsbereit und in der Zusammenarbeit kooperativ und engagiert. Durch sein Verhalten hat sich der Mitarbeiter ein Netzwerk geschaffen. Damit stehen ihm zusätzlich potentielle Machtquellen der informalen Organisation zur Verfügung. Auf diesem Weg kann er Informationen erhalten, die er aufgrund seiner formalen Position eigentlich nicht haben dürfte. Dadurch hätte er gegenüber seinen Kollegen einen Informationsvorsprung, der ihm erweiterte Handlungsalternativen eröffnen kann.

Das Merkmal Nr.4, das die in der Hierarchie eines Unternehmens vertikale Bewegungsrichtung zum Inhalt hat, greift dem nächsten Kapitel vor. Unter einer vertikalen Bewegungsrichtung wird ein hierarchischer Auf- oder Abstieg in der hierarchischen, formalen Organisation verstanden. Das traditionelle Verständnis, ebenso wie der allgemeine Sprachgebrauch, beschränkt die vertikale Bewegungsrichtung jedoch auf den hierarchischen Aufstieg in der formalen Organisation. Begründet werden kann diese Einschränkung damit, dass ein Abstieg, eine Degradierung einer Führungskraft beispielsweise zum Mitarbeiter, in der Praxis eher selten vorkommt. Merkmal Nr.4, die Übernahme von (erweiterter) Verantwortung, geht daher Hand in Hand mit Merkmal Nr.3. Je höher in der hierarchischen Organisation die Position liegt, desto mehr Verantwortung trägt der Mitarbeiter auf dieser Position. Die Verantwortung zeigt sich z. B. in einer höheren Anzahl von unterstellten Mitarbeitern, in einem höheren Budget, das zur Verfügung steht, oder in einem höheren Beitrag zum Unternehmenserfolg, den diese Position zu leisten hat.

Im Rahmen dieser Arbeit erscheint die Einschränkung des Scopes auf einen hierarchischen Aufstieg aus folgendem Grund annehmbar zu sein: In der Erarbeitung der Forschungslücken wurde mit Blick auf den Begriff Karriere festgehalten, dass das informelle Lernen des betrieblichen Lernens im Rahmen dieser Arbeit als Bestandteil der Aufstiegsqualifizierung beleuchtet werden soll. Unter Aufstiegsfortbildung werden in der Legaldefinition Maßnahmen verstanden, die einen „beruflichen Aufstieg“ ermöglichen (§ 85(3) SGB III). Auch bei Mudra (2004, S. 220) bietet sie sich für geeignete Mitarbeiter als Grundlage für einen beruflichen Aufstieg an. Nach Bröckermann und Müller-Vorbrüggen (2010) zielt sie auf die Ausübung einer „anderen, anspruchsvolleren und höherwertigen Berufstätigkeit“ (S. 562) ab und „dient der vertikalen Mobilität“ (S. 562). Auch Berthel und Becker (2010, S. 423) sehen die Aufstiegsqualifizierung in Zusammenhang mit der Vorbereitung auf die Übernahme höherwertiger Tätig-

keiten innerhalb eines Unternehmens. Der Bezug „innerhalb eines Unternehmens“ zeigt, dass in diesem Verständnis Aufstiegsqualifizierung aus Perspektive der betrieblichen Personalentwicklung eines Unternehmens betrachtet wird, was sich mit der Perspektive dieser Arbeit deckt (eine mögliche alternative Perspektive wäre beispielsweise die einer Führungskraft, die ihren Mitarbeiter fördern und für einen Aufstieg qualifizieren möchte). Die vertikale Mobilität als Ziel der Aufstiegsqualifizierung ist auch bei Becker (2009) Inhalt: Aufstiegsqualifizierung umfasst die Maßnahmen, die „auf die Übernahme bzw. erweiterte Übernahme von Führungsaufgaben“ (S. 348) vorbereiten. Diese Definition spiegelt das traditionelle Verständnis von Karriere wider und vernachlässigt beispielsweise Positionswechsel im Rahmen einer Fachkarriere, die in Teil D diskutiert wird. Insgesamt wird deutlich, dass die Aufstiegsqualifizierung auf einen beruflichen vertikalen Aufstieg abzielt und damit der vertikale Aufstieg im Rahmen der vertikalen Bewegungsrichtung ausreicht.

Die Verbindung zu Merkmal Nr. 2 ist deutlich: Ein hierarchischer Aufstieg geht Hand in Hand mit der Wahrnehmbarkeit eines Positionswechsels. Eine Position in der formalen Organisation ist neben Statussymbolen (z. B. eigene Büroräume, Dienstwagen oder höheres Einkommen) vor allem mit formalen Machtquellen (z. B. Weisungsbefugnisse oder formale Informationsquellen) ausgestattet, die in der Regel auch den objektiven Kriterien für Karriere entsprechen. Ein Positionswechsel mit einer vertikalen Bewegungsrichtung bedeutet in der Regel eine Zunahme von formalen Machtquellen, da der Mitarbeiter dadurch in der Hierarchie „nach oben klettert“. Die Zunahme der formalen Machtquellen ist damit eine Voraussetzung für die Wahrnehmbarkeit des Positionswechsels. In vielen Unternehmen wird die Wahrnehmbarkeit eines (formalen) Positionswechsels mit vertikaler Bewegungsrichtung zusätzlich durch (formale) Kommunikation unterstützt. In Fallstudienunternehmen A beispielsweise werden diese Mitarbeiter im Rahmen einer monatlich stattfindenden Mitarbeiterinformationsveranstaltung genannt, zu der jeder Mitarbeiter eingeladen wird.

Diese Diskussion zusammenfassend lässt sich das Verständnis für Karriere für die vorliegende Arbeit bis zu diesem Punkt mit den folgenden vier Merkmalen beschreiben: 1) Positionswechsel, 2) Wahrnehmbarkeit, 3) Übernahme von erweiterter Verantwortung und 4) vertikalen Aufstieg.

Ob es neben der vertikalen Bewegungsrichtung weitere Bewegungsrichtungen gibt, die ebenfalls zu einer Karriere im oben erarbeiteten Verständnis führen, wird vor dem Hintergrund der Integration einer Karriere in der informellen Organisation (anknüpfend an die Forschungslücken und an die breite Interpretation des Merkmals Nr. 2 „Positionswechsel“) in die Betrachtung im nächsten Kapitel nochmals kritisch hinterfragt.

2. Bewegungsrichtungen nach Edgar H. Schein (1971)

Die Bestimmung der Bewegungsrichtung eines Positionswechsels erfolgt in der Regel in Abhängigkeit vom Aufbau einer Organisation. Der Aufbau einer Organisation beschreibt die Verbindung aller Einheiten einer Organisation durch eine hierarchische Beziehung (Schulte-Zurhausen, 2010, S. 261). Ein in der Literatur weit beachtetes Modell für die Darstellung einer Organisation in diesem Zusammenhang und den daraus möglichen Bewegungsrichtungen einer Karriere ist das Modell nach Edgar H. Schein (1971; vgl. Neuberger, 1994, S. 134 f.; vgl. Stiefel, 2006, S. 172). Dieses Modell folgt der Vorstellung, dass der Aufbau einer Organisation nicht in einer zweidimensionalen, sondern in einer dreidimensionalen Form dargestellt wird.

Die aus der dreidimensionalen Vorstellung für eine Organisation resultierende Grundform ist vergleichbar mit der geometrischen Form eines Kegels. Für die Darstellung unterschiedlicher Funktionen einer Organisation, wie beispielsweise Personal, Controlling, Entwicklung oder IT wird der Kegel in unterschiedliche Sektoren eingeteilt. Das Hinzufügen der dritten Dimension verleiht einer Organisation eine räumliche Darstellung. Dadurch bildet sich, zusätzlich zu der horizontalen und vertikalen Dimension, eine radiale Dimension. Diese repräsentiert die Machtverteilung innerhalb einer Organisation. Die Achse als Mittelpunkt der Macht wird als „inner center“ (Schein, 1971, S. 403), um das sich „alles dreht“, bezeichnet. Daher ist auf der Achse die jeweilige Macht am höchsten. Sie nimmt ab, je weiter man sich auf dem Radius nach außen bewegt.

Für die Diskussion des Begriffs Karriere ergeben sich nach Schein (1971) daraus in einer Organisation drei Bewegungsrichtungen (vgl. Abbildung 23), deren Schilderung den weiteren Aufbau dieses Kapitels bestimmen:

- a. die vertikale Bewegungsrichtung,
- b. die horizontale Bewegungsrichtung und
- c. die radiale Bewegungsrichtung .

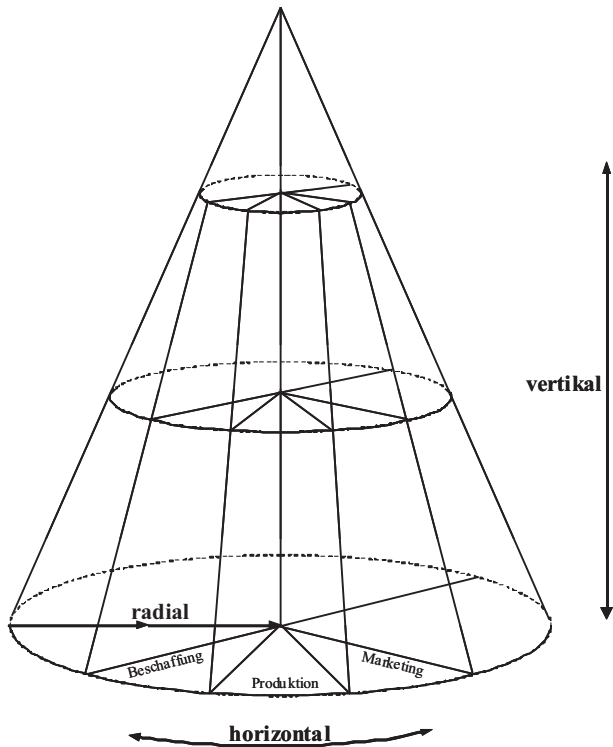


Abb. 23: Form einer Organisation nach Edgar H. Schein

Quelle: in Anlehnung an Schein (1971) S. 404.

a. Die vertikale Bewegungsrichtung

Schein (1971) versteht unter einer Bewegung in vertikaler Richtung einen hierarchischen Auf- oder Abstieg in der hierarchischen, formalen Organisation eines Unternehmens. Ein Mitarbeiter bewegt sich auf eine Position, die in der Organisation hierarchisch entweder höher oder niedriger gestellt ist: „Vertically [vertical movement] – corresponding (...) to the notion of increasing or decreasing one’s rank or level in the organization“ (Schein, 1971, S. 403) und beinhaltet das Überschreiten einer hierarchischen Grenze. Unter einem Aufstieg versteht Schein eine Beförderung, z. B. vom Abteilungsleiter zum Hauptabteilungsleiter. Unter einem Abstieg versteht er eine Degradierung, z. B. vom Abteilungsleiter zum Mitarbeiter ohne Führungsfunktion. Die hierarchische Grenze erfüllt nach Schein (1971) eine Filterfunktion: „Thus, hierarchical boundaries filter individuals in terms of attributes as seniority, merit, personal cha-

racteristics, types of attitudes held, who is sponsoring them, and so on" (S. 406). Die angesprochenen Beispiele für Filterkriterien – Seniorität, wahrgenommene Leistung, Persönlichkeit, Einstellung, Mentor-Mentee Beziehung – können entweder als fachlicher oder sozialer Status interpretiert werden. Mit Bezug auf die Elemente der Organisation wird diese Art des Status, wie bei der Beschreibung des Begriffs Rolle entwickelt, der informalen Organisation zugeordnet, da er aufgrund von Zuschreibung und nicht durch die formale Position zustande kommt. Dem stimmt auch Schein zu, indem er feststellt, dass die Transparenz der Funktionsweise des Filters für Mitarbeiter dabei von Organisation zu Organisation in Abhängigkeit der geltenden informalen Faktoren variiert: „Thus, hierarchical boundaries which separate levels are a widely accepted fact of organizational life, and the rules for permeating them tend to be fairly explicit. To the extent that implicit informal factors do operate it becomes more difficult to measure the filtering properties of the hierarchical boundaries in any given organization" (Schein, 1971, S. 408). Auch in der Literatur wird für diese Grenze wenig Transparenz angenommen, wie die folgenden drei Beispiele zeigen:

- Kunze (2008) geht der Frage nach, inwieweit der Habitus eines Mitarbeiters einen Einfluss auf die Besetzung einer freien Position in einer Organisation hat. Sie beschreibt gemeinsame Normen (= gemeinsame Regeln des Handelns) als Grundvoraussetzung für die Besetzung einer Position: „Wer überhaupt keine Gemeinsamkeiten mit dem potentiellen Kollegenkreis aufweisen kann, kommt mit Sicherheit als ernst zu nehmender Kandidat nicht in Betracht, weil er weniger einschätzbar ist und dadurch das Risiko einer Fehlbesetzung erhöht" (Kunze, 2008, S. 107). Da sich erst in der konkreten Anwendungssituation entscheidet, wie eine schriftlich fixierte (= formale) Norm das Handeln beeinflusst, werden die als Voraussetzung geltenden gemeinsamen Normen den Normen in der informalen Organisation zugeordnet. Normen der informalen Organisation werden nach Schein (1971, S. 408) als wenig transparent eingestuft.
- Dueck (2009) vertritt in seinem an der Praxis angelehnten Karriere-Ratgeber die Meinung, dass wahrgenommene fachliche Leistung zwar einen vertikalen Schritt bedeuten kann, aber nicht muss: „Arbeit wird immer honoriert, nur eben das Theatermachen noch viel besser!" (S. 161). Er geht sogar noch einen Schritt weiter und benennt den Nutzen für die direkte Führungskraft als ausschlaggebendes Kriterium: „Wer schnell Karriere machen will, muss nicht besser sein als diejenigen neben ihm – er muss seinem Chef nützlich sein" (S. 105). Das bedeutet, dass ein Mitarbeiter, der gute Arbeit leistet, dafür aber von seiner Führungskraft nicht wahrgenommen wird, weil er beispielsweise kein ausreichendes „Selbst-

marketing“ betreibt oder die Führungskraft die Leistung als selbstverständlich betrachtet, keine vertikale Bewegung machen wird.

Eine Transparenz der hierarchischen Grenze in diesem Beispiel ist nicht gegeben, da eine vertikale Bewegung eines Mitarbeiters im Extremfall ausschließlich in der sozialen Beziehung zwischen Führungskraft als unabhängige Variable und Mitarbeiter als abhängige Variable begründet liegt.

- Hermann (2004) untersucht in ihrer Dissertation Karrieremuster im Management. Sie stellt fest, dass das Geschlecht bei der vertikalen Karriere eine Bedeutung hat: „Über die Verbindung von Frauen mit Sexualität und Emotionalität wurden Frauen aus vielen Bereichen der Erwerbsarbeit ganz konkret auch aus dem Management ausgeschlossen. In diesem Sinne wird mit rationalem Handeln im Management männliches Handeln eingebunden, womit Geschlecht indirekt über Handlungslogiken zu einem Kriterium von Managementkarrieren wird“ (Hermann, 2004, S. 131). Das bedeutet, dass sich eine Frau für eine vertikale Karriere empfiehlt, wenn sie dem tradierten männlichen Managementverständnis entspricht.

Das Geschlecht als Filterkriterium für eine vertikale Karriere wird aktuell kontrovers unter dem Stichwort „Frauenquote“ in der Politik diskutiert. Im Rahmen der Arbeit wird wenig Transparenz für den Filter angenommen, da der Vorzug eines männlichen Kollegen gegen das „Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz“ (AGG) des deutschen Arbeitsrechtes verstoßen würde. Wenn das AGG in der Praxis angewendet werden würde, wäre die politische Diskussion um die Frauenquote obsolet. Diese Diskussion lenkt vom eigentlichen Thema ab und wird daher an dieser Stelle nicht weiter geführt.

Die vertikale Bewegungsrichtung wurde bereits im Rahmen der Begriffsdefinition für Karriere als Bestandteil diskutiert und bestätigt.

b. Die horizontale Bewegungsrichtung

Eine horizontale Bewegung beschreibt den Wechsel eines Mitarbeiters von einem Arbeitsplatz der einen Abteilung auf einen Arbeitsplatz in einer anderen Abteilung innerhalb eines Unternehmens. Schein (1971) definiert sie als „circumferentially [movement] – corresponding (...) to the notion of changing one's function or one's division of the organization“ (S. 403). Die Machtposition und damit die Entfernung zum „inner center“ des Mitarbeiters verändern sich bei dieser Art von Bewegung nicht. Konkret kann dies beispielsweise bedeuten, dass ein Sachbearbeiter, der eine Tätigkeit im internationalen Vertrieb ausübt, als Sachbearbeiter mit gleichbleibendem (formalen) Einfluss in eine Abteilung, die sich mit dem Thema Service beschäftigt, wechselt.

Um die Funktion bzw. den Bereich zu wechseln, sind nach Schein sogenannte „functional or departmental boundaries“ zu überschreiten. Das Überschreiten der Grenze ist an bestimmte Fähigkeiten oder an bestimmtes Wissen des Mitarbeiters geknüpft. Allgemein sind diese Grenzen aufgrund der expliziten Einteilung und Gestaltung von Organisationen leicht zu identifizieren (Schein, 1971, S. 408). In einer internen Stellenausschreibung wird z. B. durch Beschreibung der Stellenanforderungen und der Stellenbewertung die „zu nehmende Hürde“ zu dieser Stelle explizit formuliert. Diese explizite Formulierung der „Besetzungsbedingungen“ legt die Annahme nahe, dass die Grenze der horizontalen Bewegungsrichtung in der formalen Organisation verankert ist.

Offen bleibt an dieser Stelle der Einfluss eines persönlichen Netzwerks eines Mitarbeiters auf das Überschreiten einer horizontalen Grenze. Es wäre beispielsweise vorstellbar, dass ein Mitarbeiter über sein Netzwerk von einer für ihn interessanten Stelle erfährt und sich erfolgreich unternehmensintern bewirbt. Daraufhin fände ein formaler Positionswechsel statt. Das bedeutet z. B., dass der Mitarbeiter einer neuen weisungsbefugten Führungskraft zugeordnet wird und eine neue Planstelle in Unternehmensorganigramm einnimmt. In der Regel nimmt jedoch bei einem horizontalen Wechsel, der auf selber hierarchischer Höhe ohne eine Veränderung der Position auf der Machtachse stattfindet, keine Übernahme von erweiterter Verantwortung statt. Das bedeutet, dass der Mitarbeiter zwar durch den Wechsel für ein neues Aufgabengebiet verantwortlich ist, seine Position in der hierarchischen Struktur des Unternehmens jedoch nicht höher angesiedelt ist.

Neben der hierarchischen Positionierung der Person weist Neuberger (1994, S. 6) darauf hin, dass beispielsweise eine Entgelterhöhung eines Mitarbeiters bei einem Positionswechsel einen Einfluss auf das Arbeitsvermögen insgesamt hat, und diese daher auch als Maßnahme der Personalentwicklung interpretiert werden kann. Demnach könnte eine Aufgabe, die zwar auf gleicher hierarchischer Ebene ausgeübt wird, jedoch eine Entgeltsteigerung zur Folge hat, als eine vertikale Bewegungsrichtung interpretiert werden. Nach diesem Verständnis würde nur ein Aufgabenwechsel bei gleichem Entgelt als horizontale Bewegungsrichtung gelten. Für die Entwicklung des Begriffs der Karriere wird die Frage nach dem Entgelt insofern berücksichtigt, wenn gleichzeitig andere Merkmale, wie z. B. Veränderung der hierarchischen Position in der Organisationsstruktur (also z. B. vom Mitarbeiter zum Mitarbeiter mit Führungsfunktion) und Übernahme von erweiterter Verantwortung, gleichzeitig gelten. Daher ist ein horizontaler Wechsel mit einem steigenden Entgelt, aber keiner erweiterten Verantwortungsübernahme und keine Veränderung der Person in der hierarchischen Struktur des Unternehmens nicht als Karriere im Sinne dieser Arbeit zu interpretieren.

Zusammenfassend kann daher festgehalten werden, dass die horizontale Bewegungsrichtung aufgrund der bisherigen Ergebnisse zur Begriffsdefinition von Karriere keine weitere Berücksichtigung findet.²⁸

c. Die radiale Bewegungsrichtung

Schein (1971) geht davon aus, dass es in jedem Unternehmen zentrale Positionen gibt, um die „sich alles dreht“, in der die wichtigen Fäden und Informationen zusammenlaufen und das demzufolge das „Machtcenter“ darstellt. In seiner dreidimensionalen Darstellung der Organisation sind das die Positionen, die sich in der Nähe oder auf der Achse des Kegels befinden. Schein (1971, S. 403) beschreibt die Bewegung eines Mitarbeiters von den äußeren Grenzen des Kegels in Richtung des „inner center“ als radiale Bewegung.

Bei einer Bewegung eines Mitarbeiters in die Richtung der „Achse“ einer Organisation steigt die hierarchische Bedeutung (ungleich Position) des Mitarbeiters innerhalb des Unternehmens, ohne dass sich sein hierarchischer Status verändert. Dies wird durch den Zugang zu Informationen und durch die Nähe zu Personen im Machtzentrum ausgedrückt: „(...) the term „centrality“ denotes the person's objective position as measured by the degree to which company secrets are entrusted to him, by ratings of others of his position, and by his actual power“ (Schein, 1971, S. 408). So schreibt Becker (2009): „Karriere wird als subjektiv empfundene Bedeutungszunahme einer Person oder Personen-Gruppe in einer Organisation in Relation zu anderen Personen oder Personen-Gruppe aufgefasst“ (S. 520). Das bedeutet, dass diese Bewegungsrichtung eher ohne Positionswechsel stattfindet.

Durch die Nähe zu mächtigen Personen, z. B. informal durch Netzwerke oder formal auf der Position eines persönlichen Assistenten, wird diesen Mitarbeitern Macht durch Legitimation und durch Information zugeschrieben. Wegen der Zuschreibung von Macht wird diese Bewegung als ein beruflicher Aufstieg, analog der vertikalen Bewegungsrichtung, bewertet. Allerdings müssen Mitarbeiter, die eine radiale Entwicklung machen, nicht unbedingt eine formale Position, die diesen Karriereschritt deutlich macht, erhalten. Das bedeutet, dass der Mitarbeiter Informationen erhält, ein Experte auf seinem Fachgebiet ist, der

28 An dieser Stelle soll festgehalten werden, dass nicht untersucht wurde, inwieweit eine horizontale Bewegung als Teil eines „größeren Plans“ in Unternehmen Bestandteil einer Karriere ist. Es könnte beispielsweise sein, dass ein Unternehmen als Konzept für bestimmte Hierarchiestufen vorschreibt, dass der Mitarbeiter vorher einen horizontalen Wechsel machen muss, um beispielsweise vor- und nachgelagerte Prozessschritte von Unternehmensprozessen kennenzulernen. So veröffentlicht Bosch beispielsweise sogenannte Karrierebausteine, zu denen auch die Projekterfahrung gehört: http://www.eaf-berlin.de/fileadmin/eaf/Veranstaltungen/Vortrag_Heidi_Stock___Gudrun_Kipp.pdf; Folie 16; 30.08.2013).

bei Entscheidungen, die dieses Thema betreffen, grundsätzlich um seine Meinung gefragt wird. Damit macht der Mitarbeiter eine radiale Entwicklung, die im Organigramm nicht sichtbar wird und damit in der Regel nicht formal (sondern eben nur informal) wahrnehmbar ist. Für eine radiale Bewegung müssen sogenannte „inclusion boundaries“ überwunden werden. Wahrnehmbar wird diese Grenze für den einzelnen Mitarbeiter, obwohl sie schwierig bis gar nicht zu beschreiben ist, durch den ihm zur Verfügung stehenden Zugang zu Informationen. Die Transparenz der tatsächlich geltenden Kriterien für das Überschreiten dieser Grenze spielt nach Schein (1971) für die Karriere eine große Rolle. Je mehr es dabei in Richtung Machtzentrum (vertikale und radiale Entwicklung) geht, desto weniger transparent werden die Kriterien für den Mitarbeiter: „Career pathing and career development will become a more negotiated process between the individual and members of project teams rather than a corporate centralized activity“ (Schein, 1996, S. 87 f.).

Bei einem vertikalen Aufstieg ist eine radiale Bewegung meistens formal beinhaltet. Vorstellbar ist diese (doppelte) Bewegung mit Hilfe der Vorstellung des Kegels: Wenn ein Mitarbeiter im Kegel (als Sinnbild für das Unternehmen) nach oben „klettert“, wird der Radius des Kegels kleiner. Je nachdem, wie eng der Mitarbeiter schon im Bereich des „inner circle“ angesiedelt war, ist seine (implizite) radiale Bewegung bei einer vertikalen Bewegung größer bzw. kleiner. Horizontale und radiale Bewegung dagegen sind nicht direkt miteinander verlinkt, aber trotzdem möglich. Zusammenfassend kann für die radiale Bewegungsrichtung auf dieser Basis festgehalten werden, dass sie aufgrund der bisherigen Ergebnisse zur Begriffsdefinition von Karriere im Rahmen der Begriffsentwicklung weitere Berücksichtigung findet.

Tabelle 33 bietet einen Überblick über den Zusammenhang zwischen den Bewegungsrichtungen in einer Organisation und der Definition von Karriere an.

Als Zwischenergebnis lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass der Begriff Karriere anhand der folgenden vier Merkmale beschrieben werden kann: 1) Positionswechsel, 2) Wahrnehmbarkeit, 3) Übernahme von erweiterter Verantwortung und 4) einen Positionswechsel mit vertikaler oder radialer Bewegungsrichtung.

Tab. 33: Synopse zu Bewegungsrichtung

Bezug	Bewegungs- richtung	vertikal	horizontal	radial
	Merkmale			
Bewegungsrichtung	Folge von Positionen	..., die in der hierarchischen Höhe auf- bzw. absteigen	... auf selber hierarchischer Höhe ohne eine Veränderung der Position auf der „Machtachse“	... auf selber hierarchischer Höhe mit einer Veränderung der Position auf der „Machtachse“
	zu überschreitende Grenze	Hierarchische Grenze	Funktionale- oder Reichsgrenze	Zugehörigkeitsgrenze
	Beispiele für Kriterien	Seniorität, Leistung, persönliche Eigenschaften, Einstellung, Unterstützung durch Mitarbeiter auf „Machtpositionen“	Fähigkeiten oder Wissen auf einem bestimmten Fachgebiet	nicht offensichtlich
	Transparenz der Grenze	variiert von Unternehmen zu Unternehmen in Abhängigkeit der geltenden Elemente der informalen Organisation	gegeben	nicht gegeben
	Grenze fungiert als Filter in...	in der informalen Organisation	i. d. R. in der formalen Organisation	in der informalen Organisation
Karriere	Positionswechsel	formale Organisation	formale Organisation	informale Organisation und formale Organisation
	Wahrnehmbarkeit	formale Organisation	formale Organisation	informale Organisation
	Übernahme von (erweiterter) Verantwortung	ja	nein	ja
	Bestandteil der Definition für Karriere	ja	nein	ja

Quelle: Eigene Darstellung

3. Übliche Karriereformen

a. Führungskarriere

Die Führungskarriere gilt als das klassische Modell für eine Karriere (Friedli, 2002, S. 28; Mudra, 2004, S. 332). In der Literatur findet sich für sie das einheitliche Verständnis, dass sie einen Mitarbeiter auf Führungsfunktionen, in denen er anstelle von fach- und themenbezogener Verantwortung für Personal- und Führungsaufgaben bzw. erweiterte Verantwortung übernimmt, befördert (Becker, 2009, S. 522; Friedli, 2002, S. 30). Unter Führung, als ein Element

einer Organisation, wird ein sozialer Beeinflussungsprozess verstanden. Die Möglichkeiten zu Führen nehmen im Rahmen einer Führungskarriere zu, da die Beförderung vertikal innerhalb der Linienorganisation bzw. der Hierarchie, die als formale Organisationsstruktur den Rahmen setzt, in der Regel „nach oben“ erfolgt (Friedli, 2002, S. 30; Frank, 2009, S. 838). Alternativ gibt es jedoch auch „nach unten“ im Sinne eines hierarchischen Abstiegs, welcher mit der Abgabe von Führungsverantwortung verbunden ist. Obwohl es die theoretische Alternative eines hierarchischen Abstiegs gibt, kommt er in der Praxis nur in Ausnahmefällen vor (Berthel & Becker, 2010, S. 457).

In einer Organisation wird die vertikale Höhe einer Führungsposition mit der Zuweisung eines Rangs oder einer Führungsebene, verbunden beispielsweise mit (Positions-) Macht und davon abhängig Autorität sowie Weisungsbefugnissen, wahrnehmbar (Becker, 2009, S. 307 und 522; Berthel & Becker, 2010, S. 457; Hertig, 2008, S. 285). Abbildung 24 stellt als Beispiel für die Positionen einer Führungskarriere die Führungsebenen von Praxispartner B dar. Sie beginnt auf der Stufe des Sachbearbeiters mit der Übernahme von fach- und themenbezogener Verantwortung. Ab der Stufe des Teamleiters enthält die Position, neben der fach- und themenbezogenen Verantwortung, zusätzlich Verantwortung für Personal- und Führungsaufgaben.

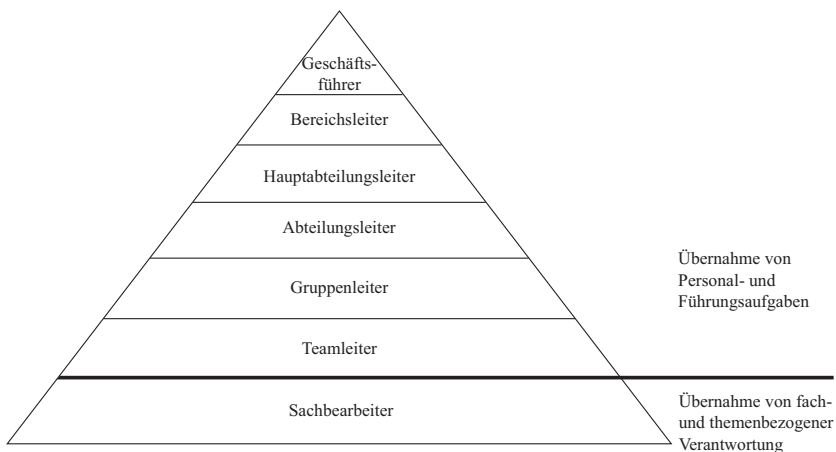


Abb. 24: Beispiel für eine Führungskarriere

Quelle: Führungsebenen von Praxispartner B

Auf dieser Basis folgt die Führungskarriere der Beschreibung der vertikalen Bewegungsrichtung nach Schein (1971), da die Positionen in der hierarchischen Höhe auf- oder absteigen. Für die Transparenz der Grenze, die ein Mit-

arbeiter im Rahmen der Positionsfolge überschreiten muss, wurde festgehalten, dass sie von Organisation zu Organisation in Abhängigkeit der jeweils geltenden informalen Elemente variiert, ihre Wirkung jedoch in der informalen Organisation entfaltet.

b. Projektkarriere

Für eine Projektkarriere findet sich in der Literatur das Verständnis, dass dem Mitarbeiter innerhalb eines Projektes Verantwortung für Aufgaben übertragen wird. Projekte stellen „komplexe, umfangreiche und neuartige Aufgabenstellungen dar, deren meist interdisziplinäre Bewältigung und überbereichliche Bewältigung zeitlich befristet ist“ (Friedli, 2008, S. 253; vgl. Mudra, 2004, S. 332; vgl. Neuberger, 1994, S. 226). Organisiert werden Projekte, aufgrund der zeitlichen Befristung der Aufgabenstellung, in befristeten Projektorganisationen. Der Einsatz eines Mitarbeiters in einem Projekt kann mehreren Funktionen dienen:

1. Aufgrund der meist interdisziplinären Besetzung von Projektteams kommt es zu einer fachlichen Entwicklung des Mitarbeiters: „Projekte bieten ein hohes Maß an Lernpotential, da die Teams funktionsübergreifend zusammengesetzt sind und somit Einblicke in andere Bereiche bieten“ (Peterke, 2006, S. 214).
2. Neben dem fachlichen Inhalt kommen im Rahmen der Projektarbeit stark soziale Inhalte, wie z.B. Kommunikation oder Teamarbeit, zum Tragen. Daher lässt sich festhalten, dass Projektarbeit die individuellen, sozialen Kompetenzen fördert. Nach Neuberger (1994, S. 13) entspricht dies der „Person-Entwicklung“.

Während die ersten beiden Funktionen auf die individuelle (fachliche und soziale) Entwicklung des Mitarbeiters abzielen, betreffen die folgenden Funktionen die Entwicklung des Mitarbeiters im Rahmen einer Organisation und die Vorbereitung einer Karriere:

3. Als dritte Funktion von Projekten kann die interpersonale Entwicklung genannt werden. Dabei geht es um die Entwicklung der Beziehungen und die soziale Vernetzung der Mitarbeiter untereinander (Neuberger, 1994, S. 227 ff.). Entsprechend dem Gedanken „das Ganze ist mehr als die Summe seiner einzelnen Teile“ wird im Rahmen der Entwicklung von strategischen Wettbewerbsvorteilen eben diesen Verbindungen zwischen den Mitarbeitern mit Blick auf Wissenserweiterung und Innovationsfähigkeit eine große Bedeutung beigemessen (von Rosenstiel, 2006, S. 130). Anknüpfend an die Handlungsfelder der Personalentwicklung lässt sich diese Funktion von Projekten in die Organisations-Entwicklung einordnen.

4. Der Einsatz eines Mitarbeiters in einem Projekt kann weiter als Bewährungsprobe für einen Positionswechsel mit einer vertikalen Bewegungsrichtung interpretiert werden (Peterke, 2006, S.131, Friedli, 2008, S.253). Implizit lässt sich daraus entnehmen, dass der Einsatz in einem Projekt ein Teil eines Karriereschrittes ist, der formal noch nicht vollzogen ist und daher als informal eingestuft werden kann.
5. Als Folge der Einführung von Lean Management und der daraus resultierenden Abflachung der Hierarchien stellt eine Projektkarriere eine Alternative zu einer Karriere mit einer vertikalen Bewegungsrichtung dar (Mentzel, 2008, S. 143; Becker, 2009, S.523; Frey, 2007, S.65). Der Anreiz soll dabei durch interessante Projekthinhalte und die Verlagerung von Verantwortung auf die Arbeitsebene – z. B. durch die Übertragung der Verantwortung für ein Projekt auf einen Mitarbeiter ohne Führungsebene – zustande kommen. In diesem Zusammenhang können zwei Entwicklungswege unterschieden werden.

Eine erste mögliche Entwicklung im Rahmen einer Projektkarriere kann ein erster Einsatz als Projektmitarbeiter, gefolgt von einem Einsatz als Sub-Projektleiter und dann als Projektleiter sein (Mentzel, 2008, S. 143). Da die Projektmitarbeiter in der Regel aus der Linienorganisation zeitlich befristet ausgeliehen sind, stellt das Führen ohne formale Machtquellen, wie z. B. die disziplinarische Weisungsbefugnis, die besondere Herausforderung bei einer leitenden Rolle in einem Projekt dar (Peterke, 2006, S.214). In der Regel erhalten Projektleiter eine der Führungsebene entsprechende hierarchische Ebene zugewiesen. Damit ist der Weg vom Projektmitarbeiter zum Projektleiter als ein Positionswechsel mit vertikaler Bewegungsrichtung zu werten.

Eine alternative Laufbahn ist der Einsatz des Mitarbeiters in einer Reihe von Projekten, deren Bedeutung für das Unternehmen stetig steigt (Friedli, 2008, S.253). Die steigende Bedeutung des Projektes impliziert eine steigende Bedeutung der beteiligten Personen, obwohl sie ihre hierarchische Position nicht verändern. Das bedeutet, dass obwohl der Mitarbeiter seine (formale) Position nicht verändert, nähert er sich der Machtachse der Organisation an. Dieser Weg zeigt deutliche Parallelen zu der radialen Bewegungsrichtung nach Schein (1971) und wird daher als Karriere mit einer radialen Bewegungsrichtung interpretiert.

Zusammenfassend kann eine Projektkarriere hinsichtlich der Bewegungsrichtung, je nach Gestaltung des Projekts und der Übertragung von Entscheidungsbefugnissen, als eine Karriereform mit horizontaler, radialer oder vertikaler Bewegungsrichtung verstanden werden. Unter Umständen kann eine Projektkarriere einen Schritt in vertikaler Richtung vorbereiten. Damit ist sie

theoretisch nicht eindeutig zuzuordnen und vom praktischen, organisatorischen Kontext abhängig. Die Einordnung der Projektkarriere für diese Arbeit wird im folgenden fünften Teil mit Hilfe der empirischen Aussagen der Praxispartner eingeordnet.

c. Fachkarriere

Die Fachkarriere basiert auf der Fachkompetenz eines Mitarbeiters: Aufgrund seines Expertenwissens übernimmt der Mitarbeiter die Verantwortung für wichtige Fachaufgaben innerhalb einer Organisation. Die Übernahme von Personal- und Führungsaufgaben gehört dabei nicht zu seinen Kernaufgaben (Berthel & Becker, 2010, S. 458; Becker, 2009, S. 522; Domsch, 2009, S. 419; Mudra, 2004, S. 332; Friedli, 2008, S. 252 f.). Aufgrund der im Mittelpunkt stehenden Fachkompetenz wird die Fachkarriere, in Anlehnung an die „Karriere“ des Wortes Kompetenz, in der Praxis teilweise alternativ „Kompetenzkarriere“ genannt (Mondi, 2002, S. 4). Formal sichtbar wird die Fachkarriere durch die Zuweisung von Statussymbolen (beispielsweise Einkommensgruppe, Dienstwagen, Büro, offizieller Zugang zu Informationen), hierarchische Ebene und Rolle.

Zielgruppe für eine Fachkarriere sind Fachspezialisten und Experten, die für eine Übernahme von Führungsverantwortung nicht zur Verfügung stehen (Becker, 2009, S. 522; Mentzel, 2008, S. 142 f.; Friedli, 2008, S. 252 f.). Neben mangelnder Führungskompetenz kann mangelnde Bereitschaft des Mitarbeiters ein Grund für die Ablehnung von Personal- und Führungsaufgaben sein. Das Interesse an einem Fachgebiet oder an einer Aufgabe eines Mitarbeiters kann so groß sein, dass es als Karriereanker wirkt. Nach Schein (1996) besteht ein Karriereanker aus Werten und individuellen Motiven, die man für eine Karriere nicht aufgeben würde: „(...) it functions as a stabilizing force, an anchor, and can be thought of as values and motives that the person will not give up if forced to make a choice“ (S. 80). Schein (1998) verankert diese Mitarbeiter in einer technisch/funktionalen Kompetenz und bemerkt im Hinblick auf die Beförderung dieser Mitarbeiter: „Diese Gruppe bevorzugt ganz eindeutig eine fachliche Karriereleiter die analog zur typischen Manager-Karriereleiter aufgebaut sein sollte. Innerhalb dieser Gruppe werden Beförderungen abgelehnt, die überwiegend eine Verwaltungs- oder Management-Tätigkeit mit sich bringen. (...) Bis heute haben leider nur wenige Organisationen Fachkarrieren entwickelt, die entsprechend auf die Bedürfnisse eines in der technischen/funktionalen Kompetenz verankerten Mitarbeiters zugeschnitten sind“ (S. 29).

Wie die Ausschnitte aus den Interviews im folgenden Kapitel zeigen, trifft die geringe Etablierung von Fachkarrieren, zumindest für die Fallstudienunternehmen, auch nach zwölf Jahren noch zu. Ein Grund dafür kann der mangelnde

Bedarf sein: „Gut dotierte Spezialisten an Schlüsselstellen sind in jedem Unternehmen zu finden. Dennoch stellt die Fachlaufbahn für viele ambitionierte Nachwuchskräfte kein Äquivalent zur Führungslaufbahn dar. Mit dem Selbstbewusstsein ausgestattet, durch eine hochwertige Ausbildung für den Aufstieg gut vorbereitet zu sein, wird diesen in der Berufspraxis deutlich, dass die Fachlaufbahn schneller als die Führungslaufbahn in eine Endposition, die keinen weiteren Aufstieg vorsieht, einmündet“ (Krämer, 2012, S. 33).

Aus der Perspektive eines Unternehmens ist es sinnvoll eine Fachkarriere als eine Alternative zur Führungskarriere zu implementieren, um den aufgabenorientierten Mitarbeiter und damit sein spezialisiertes Wissen an die Organisation zu binden (Berthel & Becker, 2010, S. 458; Becker, 2009, S. 522; Domsch, 2009, S. 419; Mudra, 2004, S. 332; Friedli, 2008, S. 252 f.). Wenn gut ausgebildeten und ehrgeizigen Spezialisten keine alternative (gleichwertige) Karriere angeboten werden kann, besteht das Risiko, dass sie sich auf eine Führungskarriere konzentrieren. Da eine Führungsposition nicht zwangsläufig ihren Fähigkeiten entspricht, können diese Bemühungen sowohl für den Spezialisten als auch für seine Mitarbeiter kontraproduktiv enden: „In der Praxis ist der Aufstieg von erfolgreichen Fachspezialisten in für sie aufgrund ihres Kompetenzprofils ungeeignete Führungsaufgaben nach wie vor häufig zu finden („Peter-Prinzip nach Peter und Hull 1969“)" (Krämer, 2012, S. 33). Dies führt in der Regel sowohl für Mitarbeiter als auch für den eigentlichen Experten zu einer unbefriedigenden Situation, die von Frust und Motivationshemmern geprägt ist.

Auch aufgrund aufgelöster Hierarchiestufen als Folge von Lean Management kann die Implementierung einer Fachkarriere sinnvoll sein. In diesem Fall dient sie als Ersatz für die Führungskarriere und zeigt Mitarbeitern alternative (Aufstiegs-) Perspektiven auf (Becker, 2009, S. 522; Frey, 2007, S. 65; Peterke, 2006, S. 151).

Tabelle 34 zeigt ein Beispiel für eine Fachkarriere. Angelehnt an Abbildung 24 (Beispiel für eine Führungskarriere) stellt sie jeder Stufe, die im Rahmen einer Führungskarriere Personal- und Führungsaufgaben übernimmt, eine gleichwertige Ebene einer Fachkarriere gegenüber. Ausnahme stellt die Führungsebene des Geschäftsführers dar, da auf dieser Ebene in der Regel Führungsverantwortung übernommen werden muss (Domsch, 2009, S. 418; Krämer, 2012, S. 32).

In der Literatur wird bezüglich der Fachkarriere eher der hierarchische Aufstiegsgedanke betont (Becker, 2009, S. 522; Friedli, 2008, S. 525; Mudra, 2004, S. 332). Daher wird sie als eine Karriereform mit einer vertikalen Bewegungsrichtung interpretiert.

Tab. 34: Beispiel für eine Fachkarriere

Führungsebene/ hierarchische Ebene	Führungskarriere	Fachkarriere
6	Geschäftsführer	–
5	Bereichsleiter	Fachberater
4	Hauptabteilungsleiter	Berater
3	Abteilungsleiter	Abteilungsreferent
2	Gruppenleiter	Fachreferent
1	Teamleiter	Teamreferent
0	Sachbearbeiter	–

Quelle: Eigene Darstellung

4. Alternative Karriereformen

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit Karriereformen, die aus dem Übertrag der Zwei-Faktoren-Theorie von Herzberg, Mausner und Snyderman (1967), die den Arbeitsinhalt als wichtigste Quelle für Arbeitsmotivation und –zufriedenheit identifiziert, resultieren (Weinert, 2004, S. 197). Arbeit soll demnach mit Handlungsspielraum angereichert werden. Diese Anreicherung führt zu den drei Formen Job Enrichment (a), Job Rotation und Job Enlargement (b) (Becker, 2009, S. 568; Steinmann & Schreyögg, 2000, S. 513 ff.; Wilms, 2010, S. 555 ff.).

Eine Erweiterung des Handlungsspielraums kann als erweiterte Verantwortung interpretiert werden. Daher sollen die daraus resultierenden Karriereformen auf den im Rahmen dieser Arbeit geltenden Karrierebegriff angewendet werden.

a. Job Enrichment

Hinsichtlich der Definition von Job Enrichment zeigen die Literaturquellen Einigkeit: Job Enrichment, als mögliche Karriereform, beinhaltet erweiterte Entscheidungsbefugnisse und Tätigkeiten, die einen höheren Anspruchsgrad aufweisen und damit den Arbeitsplatz qualitativ anreichern (Becker, 2009, S. 568; Mudra, 2004, S. 218; Neuberger, 1994, S. 271; Wilms, 2010, S. 557). Der Veränderungsgrad der Arbeitsinhalte wird somit nicht ausschließlich im Bereich des Tätigkeitsspielraums, sondern auch im Bereich des Entscheidungs- und Kontrollspielraums erweitert (Hackman, Oldham, Janson & Purdy, 1975, S. 64).

Eine Erweiterung des Handlungsspielraums des Mitarbeiters ist in einer Organisation in der Regel nicht mit einer Zuweisung eines anderen Rangs bzw. Führungsebene verbunden. Das bedeutet, dass sich der Arbeitsplatz des Mitar-

beiters in der hierarchischen Organisationsstruktur nicht verändert. Die Erweiterung des Handlungsspielraums könnte beispielsweise bedeuten, dass ein Mitarbeiter hinsichtlich „seines“ Themas Entscheidungen treffen darf, die er in wichtigen Gremien vorstellen bzw. vertreten darf. Die Teilnahme in den Gremien und in der Regel auch die Inhalte der Präsentationen und Diskussionen werden in Anwesenheits- bzw. Teilnahmelisten und Sitzungsprotokollen festgehalten und somit formalisiert: „Das heißt konkret, dass der Mitarbeiter zum Beispiel als Mitglied in einen wichtigen Ausschuss entsandt wird, in den sonst nur Organisationsmitglieder mit höheren hierarchischen Status entsandt werden“ (Peterke, 2006, S. 217). Für den Mitarbeiter bietet dies die Möglichkeit sichtbar zu werden und Kompetenz zu zeigen. Zusätzlich erweitert er sein Netzwerk und erhält Informationen aus erster Hand. Lernchancen hinsichtlich einer Karriere ergeben sich aus dem Erfahren (und Erleben) nach welchen Regeln eine Entscheidungsfindung auf höheren Hierarchieebenen erfolgt.

In der Literatur wird diese Karriereform sowohl der horizontalen als auch der vertikalen Bewegungsrichtung zugeordnet (vertikale Zuordnung: Steinmann & Schreyögg, 2000, S. 515; Wilms, 2010, S. 556; für horizontale Einordnung: Peterke, 2006, S. 217). Für die horizontale Einstufung spricht, dass sich die Position des Mitarbeiters innerhalb der Aufbauorganisation nicht verändert. Für die vertikale Einordnung spricht, dass der Handlungsspielraum des Mitarbeiters erweitert wird und er Entscheidungen treffen darf, die ursprünglich in der nächsten Hierarchiestufe verankert waren. Bei beiden Einordnungen fehlt die Berücksichtigung der Tatsache, dass der Mitarbeiter, obwohl sich seine hierarchische Position nicht verändert, sein Thema eigenständig treibt und vertritt.

Vor dem Hintergrund der Bewegungsrichtungen nach Schein (1971) bietet sich in diesem Zusammenhang die radiale Bewegungsrichtung an, die eine Verbindung der beiden Argumente für die vertikale bzw. die horizontale Bewegungsrichtung anzubieten scheint. Zum einen verändert ein erweiterter Entscheidungs- und Kontrollspielraum die Position in Richtung Machtachse, die eine Einordnung in die horizontale Bewegungsrichtung nicht ausreichend beschreiben würde und zum anderen erfährt der Mitarbeiter keine hierarchische Veränderung. Im Rahmen dieser Arbeit soll dem Job Enrichment als Konsequenz eine radiale Bewegungsrichtung zugeordnet werden.

b. Ergänzung: Job Enlargement und Job Rotation

Job Enlargement und Job Rotation zählen in der Literatur zu den horizontalen Entwicklungsmaßnahmen. Da diese Entwicklungsmaßnahmen in der Regel in einem Atemzug mit Job Enrichment genannt werden, sollen sie an dieser Stelle der Vollständigkeit halber aufgeführt werden, obwohl sie nicht als Karriere (im Sinne dieser Arbeit) interpretiert werden können.

Job Enlargement

Hinsichtlich der Definition von Job Enlargement zeigt sich die Literatur einig: „Job Enlargement bedeutet die Aufgabenerweiterung/-vergrößerung auf einer individuellen Ebene des individuellen Spielraums. (...) Es findet eine Vergrößerung des Arbeitsgebietes statt, nicht aber eine Vergrößerung des Entscheidungsspielraumes“ (Peterke, 2006, S. 216; vgl. Becker, 2009, S. 568; vgl. Mudra, 2004, S. 218; vgl. Steinmann & Schreyögg, 2000, S. 514f.; vgl. Thom, 2008, S. 8; vgl. Weinert, 2004, S. 233; vgl. Wilms, 2010, S. 557).

Die quantitative Erweiterung des Arbeitsinhaltes erfolgt durch die Erhöhung des Kriteriums der Ganzheitlichkeit des Arbeitsinhaltes (Hackman et al., 1975, S. 57 ff.). Dabei werden zusammengehörende Aufgaben, die aufgrund von Arbeitsteilung zersplittert sind, wieder an einem Arbeitsplatz zusammengeführt. Job Enlargement zielt auf die Erhöhung der Flexibilität der Mitarbeiter und die Erhöhung der Motivation durch Abbau von Monotonie ab (Becker, 2009, S. 568). Es ist anzunehmen, dass sich durch Job Enlargement die Fachkompetenz eines Mitarbeiters erhöht, da er erweiterte Aufgabeninhalte kennenlernt.

Sichtbar wird diese Veränderung durch eine veränderte Arbeitsplatzbeschreibung. Da sich die Aufgabenerweiterung auf nach- und vorgelagerte Arbeitsinhalte bezieht, verändert sich strukturell an dem Arbeitsplatz, und demnach im Organigramm, nichts.

Job Rotation

In der Literatur finden sich unterschiedliche Verständnisse für den Begriff Job Rotation. Nach Holtbrügge (2004, S. 122) wird unter Job Rotation ein Arbeitsplatztausch oder Arbeitsplatzringtausch verstanden. Dabei wird das Ziel verfolgt, Monotonie im Arbeitsablauf zu vermeiden (Holtbrügge, 2004, S. 122). Becker (2009) versteht unter Job Rotation einen Arbeitsplatzwechsel (S. 159) beziehungsweise einen „Stellenwechsel, als Abfolge von Stellenwechsel und als temporärer Wechsel zwischen zwei Funktionsbereichen (...). Ziel ist es, die Flexibilität, die Qualifikation und die Motivation der Mitarbeiter zu steigern (...). Weiterhin verbessert ein Stellenwechsel das Verständnis für die Probleme anderer Funktionsbereiche“ (S. 568). Nach Mudra (2004) ist Job Rotation ein Arbeitsplatzwechsel oder ein Aufgabenwechsel: „Durch einen systematischen Arbeitsplatzwechsel wird die Gelegenheit gegeben, andere (benachbarte) Aufgaben vorübergehend zu übernehmen. Intention: a) gesteigerte Mobilität durch fortlaufenden Arbeitsplatzwechsel, b) Abbau von engem Ressortdenken, c) Erhöhung der Sozialkompetenz“ (S. 217). Fricke (2010) versteht unter Job Rotation einen „systematischen Aufgaben- und Arbeitsplatzwechsel“ (S. 531).

mit dem Ziel, durch das Erleben anderer Aufgabenstellungen das eigene Fähigkeitsspektrum zu erweitern und zu vertiefen. Der Mitarbeiter wird so befähigt, über den Tellerrand zu schauen und seine Einsetzbarkeit und Flexibilität steigt (Fricke, 2010, S. 532). Nach von der Ruhr und Bosse (2010) ist Job Rotation als „systematisch geplanter Stellenwechsel mit zeitlichem Horizont zur zielführenden fachlichen und persönlichen Weiterentwicklung des Mitarbeiters definiert. (...) Das Instrument der Job Rotation wird auch als Bildungsmethode verstanden, die den Mitarbeitern die Möglichkeit bietet, durch einen fortlaufenden Arbeitsplatzwechsel verschiedene Aufgaben zu übernehmen und auf diese Weise ihre Fachkenntnisse und Erfahrungen zu erweitern“ (S. 539).

In diesem Verständnis kann Job Rotation horizontal und vertikal erfolgen, national und international, funktionsübergreifend und funktionsintern (von der Ruhr & Bosse, 2010, S. 541). Tabelle 35 fasst die genannten Definitionen und Verständnisse als Vorbereitung für die Diskussion zusammen.

Tab. 35: Synopse zu Job Rotation

Nr.	Merkmale	Autor				
		Holtbrügge (2004)	Becker, M. (2009/2011)	Mudra (2004)	Fricke (2010)	von der Ruhr & Bosse (2010)
1	Arbeitsplatzwechsel	x	x	x	x	x
2	temporärer Wechsel		x			x
3	systematischer Wechsel			x	x	x
4	Ziel: Steigerung der Flexibilität	x	x	x	x	x
5	Ziel: Lernen und Qualifizierung (Fachkompetenz, Soziale Kompetenz)		x	x	x	x
6	Ziel: Steigerung der Motivation		x			
7	Ziel: Interpersonale Verbindungen		x	x	x	
8	alle Bewegungsrichtungen					x

Quelle: Eigene Darstellung

Die Tabelle zeigt die Gemeinsamkeiten auf: Job Rotation beinhaltet einen Arbeitsplatzwechsel (Merkmal Nr.1). Formal wird der Arbeitsplatzwechsel durch die Nennung des Namens des Mitarbeiters im neuen Funktionsbereich im Organigramm ersichtlich. Dadurch unterscheidet sich Job Rotation von einer kurzfristigen „Ausleihe“ des Mitarbeiters von der einen Abteilung in eine andere Abteilung, beispielsweise bedingt durch einen kurzfristigen Kapazitätsmangel (Merkmal Nr. 2). Überwiegend ist der Arbeitsplatzwechsel systematisch organisiert (Merkmal Nr.3). Bei dem Wechsel sind sich der „alte“ und der

„neue“ Arbeitsplatz in der Regel strukturell ebenbürtig (Steinmann & Schreyögg, 2000, S.513; Peterke, 2006, S.217f.), in Ausnahmefällen aber auch höherwertig (Merkmal Nr.8). Sie unterscheiden sich hinsichtlich der Aufgaben und bieten die Möglichkeit, Arbeitserfahrungen und Fachkenntnisse aufgrund von veränderten Arbeitsinhalten zu erweitern. Ziel ist die Steigerung der Flexibilität, teilweise auch der Motivation (Merkmale Nr.4 bis 7). Auf dieser Basis wird die Job Rotation zu den horizontalen Bewegungsrichtungen eingeordnet. Damit zählt sie nicht zu den möglichen Karriereformen, die im Rahmen dieser Arbeit näher betrachtet werden. Tabelle 36 bietet eine zusammenfassende Übersicht über die Zuordnung der Karrieren zu ihren jeweiligen Bewegungsrichtungen.

Tab. 36: Übersicht über Karrieren und ihre Bewegungsrichtung

		Mögliche Bewegungsrichtungen nach Schein (1971)		
		vertikal	radial	horizontal
Karriereformen	Führungskarriere	x		
	Projektkarriere	x	x	x
	Fachkarriere	x		
	Job Rotation			x
	Job Enrichment		x	
	Job Enlargement			x

Quelle: Eigene Darstellung

Bei der Darstellung der Forschungslücken wurde erarbeitet, dass das informelle Lernen im Rahmen dieser Arbeit als Aufstiegsqualifizierung betrachtet werden soll. Demzufolge wurde bei der Erarbeitung der Bedeutung des Begriffs „Karriere“ der Aufstiegsgedanke betont. Konsequenterweise werden an dieser Stelle Karriereformen, die einer horizontalen Bewegungsrichtung folgen, aus dem Betrachtungsfokus ausgeschlossen werden; Karriereformen mit einer vertikalen und radialen Bewegungsrichtung rücken in den Mittelpunkt. In der Tabelle wird dies durch eine graue Hervorhebung kenntlich gemacht.

5. Blick in die Praxis: Karriereformen

Die Annahme, dass sich das Verständnis von Karriere in der Praxis ändert, beispielsweise durch flacher werdende Organisationsstrukturen, kann zumindest für die Fallstudienunternehmen nicht bestätigt werden. Die Aussagen aus den Interviews, die in Tabelle 37 dargestellt werden, zeigen einheitlich, dass nach wie vor für die üblichen Karriereformen ein traditionelles Verständnis im Sinne einer Führungskarriere vorherrscht.

Für die Projektkarriere wurde festgehalten, dass ihr in der Theorie je nach Kontext eine vertikale, horizontale oder radiale Bewegungsrichtung zugeordnet werden kann. Während die Aussagen der Praxispartner aus den Fallstudienunternehmen A und B aussagen, dass die Projektkarriere bei ihnen keine Umsetzung findet, interpretiert Aussage C 1 – 36 die Projektkarriere als „Karriere-Ermöglicher“. In anderen Worten hat ein Mitarbeiter durch Projekte die Möglichkeit, sich einen Status zu erarbeiten und sich damit für eine klassische Führungskarriere zu empfehlen. Als Konsequenz soll auf dieser Basis festgehalten werden, dass im Rahmen dieser Arbeit die Projektkarriere einer horizontalen Ebene zugeordnet wird.

Tab. 37: Blick in die Praxis: Übliche Karriereformen

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 1	25	In diesem Unternehmen gibt es keine Fach- bzw. Projektkarrieren. Grund: Fachkarriere wird immer als minderbemittelt – selbst bei gleichem Gehalt und formalem Status – bewertet. Der Gesprächspartner ist davon überzeugt, dass die Menschen eigentlich führen wollen.
A 3	19	Obwohl es in diesem Fachgebiet ein „Dilemma zwischen Experten und Weiterentwicklung“ ergibt, sieht die Führungskraft kein mögliches Konzept für eine vertikale Karriere ohne Führungsverantwortung: Die Verantwortung, die ein Führungskraft trägt, ist nicht mit der Verantwortung für ein Fachgebiet zu vergleichen. In kleineren Unternehmen kann es allerdings durchaus vorkommen, dass es Spezialisten für gewisse Wissensgebiete gibt – Aufgrund der Größe des Unternehmens ist jedoch dieser Experte ein Fachexperte. Wenn jedoch das Unternehmen größer wird, und damit die Anzahl der Aufgaben des Fachexperten steigt, wird die Fachkarriere wieder zur Führungskarriere.
B 1	40	Nein. Bei uns gibt es neben der klassischen Führungskarriere keine offizielle Form der Fach- oder Projektkarriere
B 3	52	Nein. Es gibt eine klare Trennung, vor allem was die Themen Geld und Status angehen. Die Fachkarriere ist auf einer gewissen Ebene, im Sachbearbeiter-Bereich, limitiert. Höhere Ebenen haben per Definition Führungsverantwortung
C 1	36	In unserem Unternehmen arbeitet jeder immer wieder in Projekten. Dadurch wird man sein eigener „Markenbotschafter“. Wer sich durch ein Projekt, beispielsweise weil er zuverlässig war, einen Namen gemacht hat, wird auch wieder nachgefragt. Dies kann ein „Ermöglicher“ sein. Projekte können also eine Plattform sein. Aber es gibt keine beschriebene Projektkarriere.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Bei den alternativen Karriereformen gestaltet sich die Sachlage differenzierter, wie die Aussagen der Interviews in Tabelle 38 zeigen. Job Enrichment, beispielsweise in der Form der Übernahme einer Leitungsrolle in einem Gremium oder die aktive Teilnahme an Entscheidungsgremien sind Maßnahmen, die zumindest bei den Fallstudienunternehmen, aktiv umgesetzt werden. Es kann festgestellt werden, dass diese Maßnahmen in der informalen Organisation und mit radialer Bewegungsrichtung stattfinden, da mit ihnen keine verän-

derte Positionierung bei gleichzeitigem Machtzuwachs des Mitarbeiters einhergehen. Sie können daher als Karriere in der informalen Organisation interpretiert werden.

Aussage B 1 – 18 greift dabei der Aufarbeitung des Zusammenhangs zwischen informellem Lernen und Karriere vor, der Bestandteil von Teil D dieser Arbeit ist. Der Gesprächspartner führt aus, dass er durch die Anerkennung seiner Kompetenz die Gelegenheit zu einer Karriere in der informalen Organisation erhalten hat.

Tab. 38: Blick in die Praxis: Alternative Karriereformen

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 2	36	Ja, es gibt eine radiale Karriere. Zum Beispiel durch die Vergabe von Leitungsrollen in Gremien und Projekten. Das verstehe ich dann unter geliehener Macht. Beispielsweise stehe ich dem Gremium vor, in dem sich alle Produktionsleiter weltweit abstimmen. Diese Rolle bedeutet für mich einen radialen Schritt.
A 3	17	<p>Wenn diese Führungskraft einen Mitarbeiter entwickeln möchte, stehen folgende Möglichkeiten zur Verfügung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterschiedliche Aufgabengebiete => breite Wissensbasis • Mitarbeiter an Projekten. Ziel dieser Projekte ist die Weiterentwicklung/ Professionalisierung der Instrumente des Controllings („Wie machen wir Controlling?“) <p>Die Weiterentwicklung in diesem Bereich hat eine langfristige Perspektive. Hintergrund ist der jährliche (zyklische) Rhythmus der Aufgaben. Ein Jahresabschluss beispielsweise steht einmal pro Jahr an. Eine routinierte Anwendung des Wissens kann sich daher erst nach etwa 3 Jahren ergeben.</p>
B 1	18	<p>Ich erlebe die informale Organisation hauptsächlich in der Projektleitung im Projekt, in dem ich ein gruppenweites Ausbildungssystem einführe: Obwohl ich nicht die Berufsausbildung konzernweit leite, habe ich auf die konzernweite Berufsausbildung Einfluss. Und dieser Einfluss ist streng genommen informal. Alleine durch meine Arbeitsergebnisse, den sehr erfolgreichen Ansatz, und durch die dadurch erlangte Kompetenzzuschreibung habe ich sehr viel Einfluss, den ich auch nutzen kann. Allerdings war dies nicht von Anfang an so, sondern kam erst durch die erfolgreiche Arbeit. Ich gebe Ihnen ein Beispiel dafür: Ich bin in wichtigen Gremien zum Thema Berufsausbildung, in denen normalerweise nur die nächste Hierarchieebene vertreten ist. Ich habe dort einen Platz und darf meine Meinung sagen. Dort habe ich die Möglichkeit, an der Strategie der Berufsausbildung im Konzern mitzuarbeiten. Viele andere auf vergleichbarer Position haben diese Möglichkeit nicht. Es ist eine Art Zwischenebene und für mich bedeutet dies Wertschätzung meiner Arbeit.</p>

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Es lässt sich feststellen, dass bei den Interviewpartnern kein Karriereverständnis existiert, das eine innere Karriere berücksichtigt, wie z. B. den Wunsch, keine Führungsverantwortung zu übernehmen. In Fallstudienunternehmen A wird konträr dazu in einer Aussage geäußert, dass davon ausgegangen wird, dass Mitarbeiter „eigentlich führen wollen“ (A 1–24; vgl. Tabelle 37).

Auf Basis dieser Erkenntnis soll die Definition von Karriere für diese Arbeit nicht verändert bzw. angepasst werden: Eine Karriere besteht aus einem Wechsel einer Position in der formalen oder in der informalen Organisation. Dabei ist die Richtung des Positionswechsels radial und/oder vertikal. Eine Karriere muss entweder in der formalen oder in der informalen Organisation wahrnehmbar sein. Zusätzlich zeichnet sich Karriere durch die Übernahme von (erweiterter) Verantwortung aus (= definitorische Aussage Nr. 4).

6. Zwischenfazit

Ziel dieses Kapitels war die Konkretisierung der Erfolgsvariable Karriere für diese Arbeit.

Aus einer Analyse der in der Literatur gängigen Wortbedeutungen wurden in einem ersten Schritt vier Merkmale für den Begriff Karriere identifiziert: 1) Positionswechsel, 2) Wahrnehmbarkeit, 3) Übernahme von erweiterter Verantwortung und 4) vertikaler Aufstieg. Durch das breite Verständnis, das für die Interpretation der Kontextvariable Organisation gilt, soll der Karrierebegriff im Rahmen dieser Arbeit eine Erweiterung auf die informale Organisation erfahren. Diese Erweiterung wurde im Rahmen der unterschiedlichen Bewegungsrichtungen nach Edgar H. Schein diskutiert, was dazu führte, dass die vertikale Bewegungsrichtung (Merkmal Nr. 4) einer Karriere um die radiale ergänzt wurde.

In einem zweiten Schritt wurde dieses Verständnis auf die unterschiedlichen Karriereformen übertragen. Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass Führungs-, Projekt- und Fachkarriere sowie Job Enrichment Karriereformen sind, die dem Verständnis der vorliegenden Arbeit entsprechen.

Ein Vorgriff auf die empirischen Ergebnisse von Teil E zeigt folgende Ergebnisse:

- In den befragten Unternehmen findet sich kein Karriereverständnis, das subjektive Kriterien zur Bewertung einer Karriere berücksichtigt.
- Im Gegensatz zur Theorie zeigen sich in der Praxis die Projekt- ebenso wie die Fachkarriere nicht als Karriereformen.
- Die für den Begriff der Karriere entwickelten Merkmale sind praktikabel.

Als Ergebnis dieses Kapitels definiert sich der Begriff Karriere als Erfolgsvariable des theoretischen Bezugsrahmens wie in Tabelle 39 in Form einer definitorischen Aussage dargestellt:

Tab. 39: Definitorische Aussage vier (Karriere)

Nr.	Kapitel	Definitorische Aussage
DA 4	C.III	Eine Karriere besteht aus einem Wechsel einer Position in der formalen oder in der informalen Organisation. Dabei ist die Richtung des Positionswechsels radial und/oder vertikal. Eine Karriere wird entweder in der formalen oder in der informalen Organisation wahrnehmbar. Zusätzlich zeichnet sich Karriere durch die Übernahme von (erweiterter) Verantwortung aus.

Quelle: Eigene Darstellung

IV. Theoretischer Bezugsrahmen I

Ziel dieses Kapitels war eine erste inhaltliche Konkretisierung des theoretischen Bezugsrahmens. Dieser dient im Rahmen der Arbeit als „Kristallisationspunkt“ (Euler, 1997, S. 253), in dem die bisher erarbeiteten Vorverständnisse und Annahmen erfasst werden.

Die inhaltliche Konkretisierung erfolgte, entsprechend der in Teil B formulierten Leitfrage mit der Entwicklung eines Begriffssystems für die drei Variablen (Organisation, informelles Lernen und Karriere), das in Tabelle 40 zusammenfassend dargestellt wird.

Der folgende Teil D setzt auf das Begriffssystem auf. In ihm werden die Zusammenhänge zwischen den Variablen und die Voraussetzungen für den Einfluss des informellen Lernens auf eine Karriere erarbeitet. Die Überprüfung der entwickelten Zusammenhänge und Voraussetzungen ist Aufgabe von Teil E. Der Ergebnisverwertung widmet sich der die Arbeit abschließende Teil F.

Tab. 40: Synopse zu inhaltlicher Darstellung des Bezugsrahmens I und definitorische Aussagen eins bis vier

Nr.	Kapitel	Definitorische Aussage
DA 1	C.I	<p>Das Verständnis für den Begriff Organisation legt einen institutionellen Organisationsbegriff zugrunde. Dieser umfasst sowohl die formale als auch die informale Organisation und kann mit dem Stichwort „Das Unternehmen ist eine Organisation“ beschrieben werden.</p> <p>Die informale Organisation entsteht, zeitlich betrachtet, vor der formalen Organisation.</p> <p>Die formale und die informale Organisation sind interdependent komplementär.</p>
DA 2	C.I.2	<p>Eine Organisation besteht aus den Elementen Rolle, Führung, Gruppe, Normen sowie Kommunikation.</p> <p>Als Basiselemente einer Organisation beeinflussen Normen und Kommunikation die weiteren Elemente einer Organisation.</p>
DA 3	C.II	<p>Das betriebliche Lernen besteht aus den Lernformen formales Lernen und informelles Lernen, die sich komplementär zueinander verhalten.</p> <p>Das informelle Lernen besteht sowohl aus dem reflexiven Lernen als auch aus dem impliziten Lernen. Das Erlernen von handlungsleitenden Normen bzw. die Sozialisation werden dabei dem informellen Lernen untergeordnet.</p> <p>Die Bedeutung des informellen Lernens ändert sich in Abhängigkeit der Dauer des Berufslebens: Das informelle Lernen nimmt nach Eintritt des Mitarbeiters in das Berufsleben nach und nach eine größere Rolle für die weitere Entwicklung ein als das formale Lernen.</p> <p>Informelles Lernen als Bestandteil des betrieblichen Lernens trägt zur Entwicklung von beruflicher Handlungskompetenz bei.</p> <p>Diese wird im praxisnahen Umfeld als soziale und fachliche Kompetenz im beruflichen Kontext verstanden. In einem Unternehmen ist das informelle Lernen in der Personalentwicklung funktional verankert.</p>

IV. Theoretischer Bezugsrahmen I

(Fortsetzung Tab. 40)

Nr.	Kapitel	Definitiorische Aussage
DA 4	C.III	<p>Eine Karriere besteht aus einem Wechsel einer Position in der formalen oder in der informalen Organisation. Dabei ist die Richtung des Positionswechsels radial und/oder vertikal.</p> <p>Eine Karriere wird entweder in der formalen oder in der informalen Organisation wahrnehmbar.</p> <p>Zusätzlich zeichnet sich Karriere durch die Übernahme von (erweiterter) Verantwortung aus.</p>

Quelle: Eigene Darstellung

D. Entwicklung des theoretischen Bezugsrahmens II (Einfluss des informellen Lernens auf Karriere)

Ziel des Teils D, der sich in insgesamt vier Kapitel gliedert, ist die Fortsetzung der Konkretisierung des theoretischen Bezugsrahmens I aus Teil C. Während sich die Konkretisierung in Teil C auf die Entwicklung eines Begriffssystems bezieht, bedeutet sie hier die Identifizierung der Zusammenhänge zwischen den einzelnen Variablen. Zusätzlich werden die Voraussetzungen der Zusammenhänge erarbeitet. Das erste Kapitel untersucht den Zusammenhang zwischen Organisation als Kontextvariable und informellem Lernen als Gestaltungsvariable (I). Das folgende Kapitel bleibt bei der Kontextvariable und setzt sie in Zusammenhang mit Karriere als Erfolgsvariable (II). Bevor im vierten Kapitel der theoretische Bezugsrahmen in seine zweite Entwicklungsstufe gebracht werden kann, wird im dritten Kapitel der Zusammenhang zwischen informellem Lernen und Karriere untersucht (III). Abbildung 25 stellt den Aufbau von Teil D für einen besseren Bezug zum theoretischen Bezugsrahmen graphisch dar.

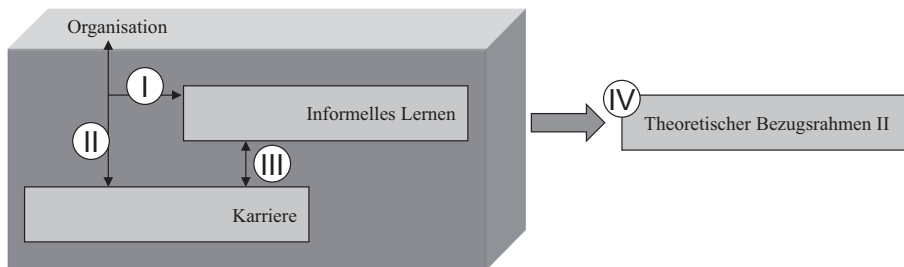


Abb. 25: Darstellung des Aufbaus von Teil D mit Hilfe des theoretischen Bezugsrahmens

Quelle: Eigene Darstellung

I. Organisation als Kontextvariable und informelles Lernen als Gestaltungsvariable

Ziel dieses Kapitels ist die Präzisierung des theoretischen Bezugsrahmens I. Dazu werden in einem ersten Schritt die Zusammenhänge zwischen Organisation als Kontextvariable und informellem Lernen als Gestaltungsvariable erarbeitet. Abbildung 26 zeigt im Überblick den Zusammenhang der einzelnen Bestandteile dieses Kapitels.

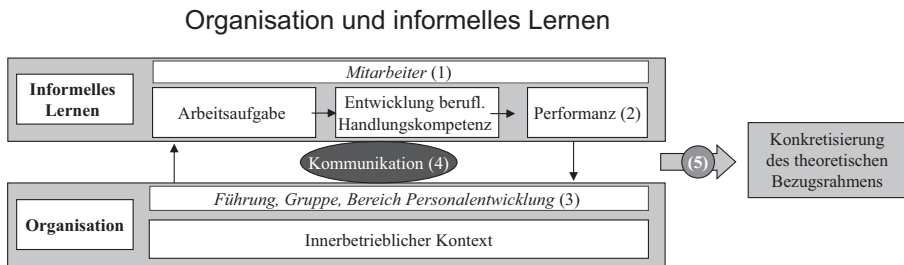


Abb. 26: Prozessbild: Zusammenhang zwischen informellem Lernen und Organisation

Quelle: Eigene Darstellung

Das Kapitel startet mit einer Klärung der Rolle des Mitarbeiters (1). Da sich der Begriff Kompetenz auf personenimmanente Dispositionen bezieht wird im nächsten Schritt der Begriff der Performanz als wahrnehmbare Kompetenz eingeführt (2). Der dritte Abschnitt widmet sich den Organisationselementen, die am informellen Lernprozess beteiligt sind. Neben der Führung sind das die Gruppe und die Personalentwicklung (3). Diese Elemente der Organisation sind von besonderer Bedeutung, da sie gleichzeitig eine Rolle innehaben, von der die Lernergebnisse wahrgenommen und anerkannt werden. Die Anerkennung der Ergebnisse des informellen Lernens stellt die Verbindung zwischen informellem Lernen und Karriere dar und ist Bestandteil des folgenden Kapitels D.III. Die Rolle der Kommunikation, das Bindeglied der Elemente einer Organisation, wird im vierten Abschnitt beleuchtet (4). Dieses Kapitel endet mit einer Konkretisierung des theoretischen Bezugsrahmens (5). Abbildung 27 verdeutlicht mit Hilfe des weißen Kastens den Beitrag dieses Kapitels zur Konkretisierung.

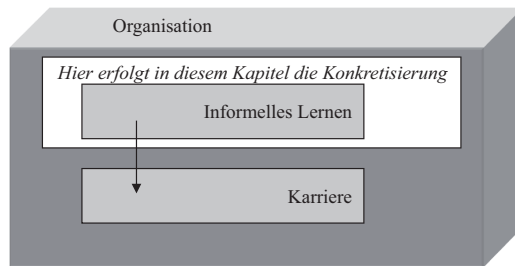


Abb. 27: Informelles Lernen als Gestaltungsvariable im theoretischen Bezugsrahmen

Quelle: Eigene Darstellung

1. Rolle des Mitarbeiters

Wie bei der Darstellung der Zieldimension des informellen Lernens, der beruflichen Handlungskompetenz, dargestellt, schließt der Subjektbezug des Kompetenzbegriffs den Mitarbeiter in den Lern- und Gestaltungsprozess ein: „Wenn Kompetenz also den Willen des Menschen in den Begriff integriert, so stellt sich das Problem, dass eine von außen initiierte Kompetenzentwicklung letztlich nur so erfolgreich sein kann, wie es derjenige, dessen Kompetenz entwickelt werden soll, zulässt“ (Vonken, 2005, S. 53). Das bedeutet, dass dem Mitarbeiter die Verantwortung für das Lernen als solches übertragen wird. Diese Übertragung findet sich auch in der Disziplin der Wirtschaftspädagogik wieder, in der die Arbeit verankert ist.

Inhaltlich konzentriert sich die Disziplin der Wirtschaftspädagogik auf die Befähigung der Mitarbeiter für die Übernahme von Eigenverantwortung für das eigene Lernen. In ihrer Historie ist die Übernahme von Verantwortung für sich selbst in den Arbeiten von Herwig Blankertz verankert (Lenzen, 1989, S. 217; Ruhloff, 1989, S. 23), dessen Grundannahmen sich auf den „frühen Humboldt“ beziehen (Kutscha, 2009, S. 17). Seiner Lehre nach müsse die Grundidee der Bildung, ihre übergeordnete Norm, die Mündigkeit der Lernenden sein: „Thema der Pädagogik ist die Erziehung, die den Menschen im Zustand der Unmündigkeit antrifft. Erziehung muss diesen Zustand verändern, aber nicht beliebig, sondern orientiert an einer unbedingten Zwecksetzung, an der Mündigkeit des Menschen“ (Blankertz, 1982, S. 306; vgl. Blankertz, 1991, S. 11 ff.; vgl. Kutscha, 1989, S. 7). Die Diskussion um die Mündigkeit des Menschen erreicht aktuell in der Diskussion um den Kompetenzbegriff einen neuen Schwerpunkt und zwar in der „Frage nach Aufbau und Förderung von Kompetenzen zur erfolgreichen Berufs- und Lebensbewältigung“ (Arnold & Schüssler, 2001, S. 62). Unter Kompetenz wird die individuelle Fähigkeit verstanden wer-

den, in einer Situation angemessen agieren zu können. Dabei wird davon ausgegangen, dass diese Fähigkeit entwickelt werden kann.

Die Wende in der Didaktik, weg von fachlicher Fokussierung hin zu einer ganzheitlichen Sicht auf berufliche Bildung, fand auf dem Regensburger Kongress der Deutschen Gesellschaft 1982 statt. Blankertz, als Teilnehmer, verweist auf den Zusammenhang zwischen Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung (Rauner, 2002, S. 113). So hält die Deutsche Forschungsgemeinschaft im Jahr 1990 fest: „Diese genuin pädagogische Zielsetzung hat ihre Berechtigung und darf nicht instrumentalisiert werden. Das ist deswegen besonders hervorzuheben, weil inzwischen auch die Betriebe immer deutlicher erkennen, dass die umfassende Persönlichkeitsentwicklung eine wichtige Vorbedingung für das Erbringen ausgezeichneter Arbeitsleistung darstellt, so dass man in dieser Perspektive von einer „Koinzidenz ökonomischer und pädagogischer Vernunft“ sprechen kann“ (S. VII).

Bildung und Beruf schließen sich demnach nicht aus. Diese Verbindung wird „auf der Grundlage universaler Geltungsansprüche vertreten, nicht auf zeitbedingte bildungspolitische oder sonstige praktische Prioritäten zurückgeführt“ (Kutscha, 2009, S. 19). Die ordnungspolitische Aufnahme der beruflichen Handlungskompetenz als Ziel in Lehrpläne und Ausbildungsordnungen bewirkt eine Fokussierung in diese Richtung (Reetz, 1999, S. 34; Winther, 2010, S. 47). Im theoretischen Bezugsrahmen II wird dieser Zusammenhang unter dem Schlagwort „Eigenverantwortung“ als Voraussetzung und der Mitarbeiter als Beteiligter aufgenommen.

2. Begriff der Performanz

Für die Anerkennung von beruflicher Handlungskompetenz als Ergebnis eines Lernprozesses im betrieblichen Umfeld ist deren Wahrnehmung ausschlaggebend. Weiter vorne wurde jedoch festgestellt, dass Kompetenz eine „innere“ Fähigkeit ist. Somit ist Kompetenz nur indirekt durch Handlungen wahrnehmbar und beobachtbar (Becker, 2007, S. 12 f.; Schott, Azizi & Ghanbari, 2008, S. 41). „Kompetentes Handeln äußert sich darin, selbstständig, selbstverantwortlich, kreativ, selbstorganisierend und flexibel Entscheidungen zur Reduktion von Komplexität zu treffen“ (Vonken, 2005, S. 127). In anderen Worten: Die im Lernprozess entwickelte Kompetenz muss im Rahmen der Aufgabenbewältigung in Performanz umgesetzt werden, die von der Führungskraft oder von den Kollegen wahrgenommen und positiv bewertet werden muss. Dies geschieht durch Beobachtung von Handlungen oder durch eine Bewertung einer Zusammenstellung von Ergebnissen aus dem Arbeitsprozess – beispielsweise im Rahmen einer Präsentation von Ergebnissen in einem Lenkungsreis

(Bjornavold & Colardyn, 2004, S.80 f.: „evidence extracted from work (or other) situations“). In Anlehnung an den Kommunikationswissenschaftler Noam Chomsky, dessen Verdienst „eine der wohl einflussreichsten und frühesten Ansätze für eine Theorie der Kompetenz“ (Vonken, 2005, S. 19) ist, sollen wahrnehmbare und beobachtbare Handlungen auf Basis von Kompetenz als Performanz definiert werden.

In der Literatur findet der Begriff vor allem in der deutschen Form Performanz – und nicht in der englischen Form Performance – Verwendung (Becker, 2007, S. 12 f.; Gnahs, 2007, S. 20 f.; Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XVII; Vonken, 2005, S. 19 ff). Lorenz und Oppitz (2001) definieren Performanz als „wiederholbare Anwendung des Erlernten“ (S. 18 f.) und, dazu abgrenzend, Performance als Gesamtleistung aller Mitarbeiter, die auf die Zielerreichung des Unternehmens ausgerichtet ist: Sie ist „die Summe all jener Faktoren, die im geeigneten Zwischenspiel das ergeben, was der Zielgruppe oder dem Kunden nutzt“ (Lorenz, 2003, S. 59). Im Hinblick auf die erkenntnisleitende Fragestellung wird im Rahmen dieser Arbeit die deutsche Form gebraucht, da die Wahrnehmung einer Gesamtleistung einer Organisation die Zusammenhänge zwischen informellem Lernen und Karriere innerhalb einer Organisation nicht beleuchten kann.

Zurück zu Chomskys Ansatz, der die Quelle der Abgrenzung zwischen Kompetenz und Performanz darstellt: In seinem linguistischen Paradigma unterscheidet er 1970 zwischen „Sprach-Kompetenz“ (= Vorhandensein von Dispositionen) und „Sprach-Verwendung“ (= Performanz). Damit legte er den Grundstein für die begriffliche und inhaltliche Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz. Kompetenz wird als „die Kenntnis des Sprecher-Hörers von seiner Sprache“ verstanden, während unter Performanz „der aktuelle Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen“ verstanden wird (Chomsky, 1970, S. 14). Erpenbeck und von Rosenstiel (2007) beschreiben in Anlehnung an White (1959) die Verbindung zwischen Kompetenz und Performanz mit ähnlichem Fokus: „Kompetenz (...) ist eine Voraussetzung von Performanz, die das Individuum auf Grund von selbstmotivierter Interaktion mit seiner Umwelt herausbildet“ (S. XVIII). Sternberg und Ben-Zeev (2001) formulieren die sogenannte Kompetenz-Performanz-Abgrenzung prägnant mit folgenden Worten: „Competence is (...) emphasizing what people are ideally able to do“ (S. 360). Und weiter: „Performance is (...) emphasizing what people typically do“ (S. 373). Gemeinsam ist den Verständnissen, dass Kompetenz personenimmanent verankert ist und dort quasi „Vorratshaltung“ von Handlungsbefähigung betreibt, während sich Performanz in der situativen Anwendung der Kompetenz, also in der beobachtbaren Handlung nach außen, zeigt. Kompetenz ist somit als „personengebundene Performanzqualität“ (Bolder,

2002, S. 652; vgl. Knippel, 2009, S. 233 f.) zu interpretieren. Auch nach White (1959), der den Kompetenzbegriff in die Motivationspsychologie eingeführt hat, ist Kompetenz eine Voraussetzung für Performanz. Diese zeigt der Mitarbeiter eigenmotiviert und in Interaktion mit seiner Umgebung.

Bei der Wahrnehmung von Kompetenz geht es, im Vergleich zu der Erfassung von Qualifikation, um eine holistische Sicht auf den Mitarbeiter. In Anlehnung an Roths Anthropologie (1971) verfolgt informelles Lernen das Ziel „mündige selbstverantwortliche Handlungsfähigkeit“ (Weigel, 2011, S. 256). Es geht „um ein möglichst tief lotendes Kompetenzverstehen. Verstehen ist hier stets mit Sinnanalyse (...) von Geist, Erfahrung und Sprache eines autonomen, selbstorganisierenden, durch Dispositionen gekennzeichneten Subjekts verbunden“ (Erpenbeck & Rosenstiel, 2007, S. XXVII). Auch Haasler und Rauner (2010) gehen unter dem Label Persönlichkeitsentwicklung auf den ganzheitlichen Ansatz der Kompetenz ein: „Dagegen verweist Kompetenz und Kompetenzentwicklung auf die Entwicklung der Persönlichkeit. Das kompetente berufliche Handeln beinhaltet die Dimensionen des Verstehens, Reflektierens und Bewertens der beruflichen Aufgaben und deren Lösung sowie die Fähigkeit in sozialer, ökonomischer und ökologischer Verantwortung an der Gestaltung betrieblicher Prozesse mitzuwirken und sie nicht nur nach detaillierten Anweisungen auszuführen“ (S. 80 f.). Mit Blick auf die Elemente einer Organisation geht es dieser Aussage folgend bei der Wahrnehmung von Kompetenz nicht nur um die Wahrnehmung der fachlichen Leistung, sondern auch um die Wahrnehmung der handlungsleitenden Normen (bzw. der Einhaltung der geltenden Normen).

An dieser Stelle soll ergänzend erwähnt werden, dass der Schluss von Performanz auf Kompetenz möglicherweise fehleranfällig ist, da „man grundsätzlich nie sicher sein kann, ob die Kompetenz, die für die Bedingung der Leistung gehalten wird, tatsächlich für das beobachtbare Ergebnis verantwortlich ist“ (Lehmann, 2002, S. 121). Im Umkehrschluss kann eine Kompetenz vorhanden sein, die allerdings niemals gezeigt werden kann, da sich keine Situation ergibt, zu deren Lösung diese Kompetenz gebraucht wird.

Abbildung 28 fasst den eben dargestellten Zusammenhang zwischen Kompetenz und Performanz graphisch zusammen.

Anknüpfend an das Merkmal Situationsbezug und dem gerade eben hergestellten Zusammenhang zwischen Kompetenz und Performanz lässt sich darauf schließen, dass sich ein Mitarbeiter in einer entsprechenden Situation befinden muss, um seine Kompetenz zu entwickeln und in Form von Performanz zeigen zu können. Das nächste Kapitel widmet sich den Beteiligten an der Gestaltung eben dieser Situationen.

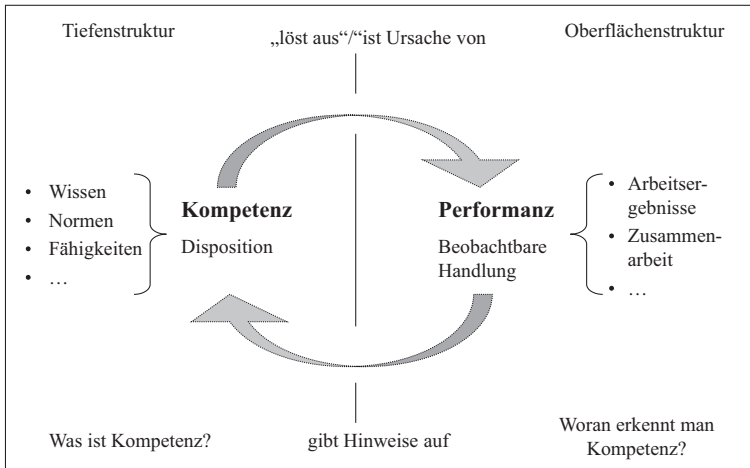


Abb. 28: Zusammenhang Kompetenz und Performanz

Quelle: In Anlehnung an Spöttl und Musekamp (2009) S. 23.

3. Beteiligte einer Organisation am Lernprozess

Hinsichtlich der Performanz zeigen Forschungsarbeiten, wie z.B. von Gonczi, Curtain und Hager (1995) oder Hager (2000), dass Performanz nicht unabhängig vom Kontext ist. Stasz, Ramsey, Eden, Melamid & Kaganoff (1996) beschreiben dazu die Rolle des Kontextes mit folgenden Worten: „whereas generic skills and dispositions are identifiable in all jobs, their specific characteristics of problem solving, teamwork, communication, and disposition are related to job demands, which in turn depend on the purpose of the work, the tasks that constitute the job, the organisation of the work, and other aspects of the work context“ (S. 102).

Unter einem Kontext sollen einem Mitarbeiter übertragene Aufgaben, Tätigkeiten oder Rahmenbedingungen, welche die Führungskraft schaffen kann (z. B. Priorisierung von Aufgaben, Unterstützung bei Schwierigkeiten, Zusammenstellung von Arbeitsgruppen), verstanden werden. Die Darstellung der Beteiligten in diesem Kontext ist Inhalt dieses Abschnitts, der sich in vier Unterabschnitte teilt.

Die Führungskraft (= Element Macht einer Organisation) eines Mitarbeiters steuert kraft ihrer formalen Position den Kontext und damit die Möglichkeiten eines Mitarbeiters, seine Kompetenz entwickeln und zeigen zu können (a). Ein weiterer Blick auf die Elemente einer Organisation zeigt, dass im sozialen Kon-

text auch die Gruppe bzw. die Kollegen einen Einfluss auf den informellen Lernprozess des Mitarbeiters haben, da diese bei Problemen in der Regel die ersten Ansprechpartner sind (b).

Neben der Führungskraft können auch Konzepte zur Entwicklung des Personals (also außerhalb der Beziehung zwischen Führungskraft und Mitarbeiter) die Performanz eines Mitarbeiters beeinflussen, wie der folgende Interviewausschnitt zeigt: „Wir haben jetzt aber auch neu erste Versuche für eine horizontale Entwicklung der Führungskräfte gemacht. Das heißt, wir haben die Führungskräfte in der Produktion rotieren lassen: A macht jetzt B und B macht jetzt C, usw. Ziel war es, die Blickwinkel zu verändern“ (Ausschnitt aus Interview A2 – 16). Wenn beispielsweise die Rotation einer Aufgabe in einer Organisation als Konzept umgesetzt ist, kann der Mitarbeiter seine Kompetenz in einem anderen Kontext zeigen (c). Ein Zwischenfazit fasst die Ergebnisse zusammen (d).

a. Führungskraft

Unter einer Führungskraft wird ein Mitglied einer Organisation verstanden, das Verantwortung für andere Mitglieder in jener Organisation übernommen hat (Bröckermann, 2007, S. 322). In der formalen Organisation unterscheidet es sich von anderen Mitarbeitern aufgrund seiner Position durch Weisungs- und Entscheidungsbefugnisse (Jones & Bouncken, 2008, S. 88; Oechsler, 2000, S. 372). In anderen Worten besitzt eine Führungskraft aufgrund ihrer Position formale Macht. Anknüpfend an die Elemente einer Organisation, repräsentiert die Führungskraft das Element Führung.

In der Literatur verortet sich die Gestaltung und Förderung eines Lernprozesses eines Mitarbeiters in dem Verantwortungsbereich einer Führungskraft²⁹: „Die unmittelbaren Vorgesetzten übernehmen hier bei der Initiative wie bei der Umsetzung der Personalentwicklung eine, wenn nicht sogar die entscheidende Rolle und Verantwortung“ (Becker, 2004, S. 59; vgl. Sonntag et al., 2005, S. 54). Die Aufgabenverteilung als Aufgabe der Führungskraft soll das Ziel verfolgen, Lernen zu ermöglichen und Freiräume für den Lernprozess des Mitarbeiters zu schaffen: „Allerdings sind Erfahrungslernen und der Erwerb von Erfahrungswissen in der Arbeit entscheidend davon abhängig, welche Erfahrungen in der Arbeit gemacht werden. (...). Inwieweit diese jeweils zum Tragen kommen, ist wesentlich von den Arbeitsaufträgen bzw. -gegenständen, der Ab-

29 Für Führungskraft wird in der Literatur das Wort Vorgesetzter als Synonym verwendet (z. B. Bröckermann, 2008, S. 324). Im Rahmen dieser Arbeit wird dem Wort Führungskraft den Vorzug gegeben. Dies geschieht unter der Annahme, dass zu einer Erfüllung von Führungsaufgaben mehr gehört, als nur „vorangesetzt“ zu sein.

lauf- und Aufbauorganisation, den Sozialbeziehungen (...) abhängig“ (Dehnbostel & Gillen, 2005, S. 31). Auch das Berichtssystem Weiterbildung IX referiert über diesen Zusammenhang: „Die Ergebnisse des BSW IX sprechen dafür, dass den betrieblichen und arbeitsplatzbezogenen Rahmenbedingungen große Bedeutung für das formale und informelle berufliche Lernen zukommt. Dies gilt sowohl für Anforderungen und Veränderungen am Arbeitsplatz als auch für die Institutionalisierung und Planung betrieblicher Weiterbildung. Die große Bedeutung unterschiedlicher Lernformen wird zunehmend sichtbar, ebenso wie der Einfluss eines fördernden oder hemmenden Lernumfelds“ (BMBF, 2005, S. V). Mentzel (2008) äußert sich entsprechend: „Personalentwicklung ist eine Führungsaufgabe, die nur gelingt, wenn sie von den Vorgesetzten aller Hierarchieebenen wahrgenommen wird. (...) Sie [Die Personalabteilung] kann die Vorgesetzten zwar durch ein entsprechendes Instrumentarium unterstützen, sie kann ihnen aber niemals die Verantwortung für die Entwicklung ihrer Mitarbeiter abnehmen“ (S. 16). Diesner, Seufert und Euler (2008) setzen die Führungskraft in die Rolle desjenigen, der Lernprozesse ermöglicht bzw. fördert: „(...) den Führungskräften und deren Einbindung in den gesamten Bildungsprozess [kommt] eine hohe Bedeutsamkeit zu. Führungskräfte werden immer stärker in die Pflicht genommen. Sie müssen das Lernen ihrer Mitarbeitenden vermehrt fördern“ (S. 2). Sie schreiben weiter: „Zentral scheint es zu sein, die Unterstützung des Lernens der Mitarbeitenden durch ihre Vorgesetzten zu fördern. Dies beinhaltet beispielsweise realistische Zeitrahmen für Lernaktivitäten zu vereinbaren, Anreize für das Lernen zu entwickeln, einen Austausch von Wissen zu unterstützen und die Erwartungen an nachhaltiges Lernen zu kommunizieren“ (S. 68).

Auch Becker (2009) vertritt diese Auffassung: „Führungskräfte werden zu Förderern, die Personalentwicklung nimmt als »Serviceeinheit« im Sinne der Selbständerung des Systems eine beratende Funktion hinsichtlich Planung, Durchführung und Kontrolle von Personalentwicklungsmaßnahmen wahr“ (S. 58). Einen Schritt weiter gehen die folgenden Ausführungen, die, neben der Führungskraft als Ermöglicher des Lernprozesses, die Verantwortung der Mitarbeiter ausdrücklich berücksichtigen. Wunderer (2009) formuliert diesen Anspruch mit den folgenden Worten: „Das »Subsidiaritätsprinzip« unterstellt, dass erwachsene Mitarbeiter als mündige Menschen selbst für ihre Entwicklung verantwortlich sind. Vorgesetzte leisten da »Hilfe zur Selbsthilfe«, während die Personalentwicklungsabteilung und professionelle Institutionen erst in dritter Distanz Entwicklungsprozesse unterstützen“ (S. 358). Einen weiteren Blickwinkel fügt Jung (2010) der Diskussion hinzu: „In den Kompetenzentwicklungen des Alltags (informeller Kompetenzerwerb) sind es die Freude und der Stolz über gelungene Herausforderungsbewältigungen, evtl. verbunden mit positi-

ven Verstärkern aus dem sozialen Umfeld [Führungskraft oder Kollegen] (Lob, Anerkennung), die dieses progressive Gefühl vermitteln und die motivationalen und volitionalen Kompetenzebenen stärken“ (S. 153). Damit ist nicht nur die Aufgabenverteilung eine ausschlaggebende Bedingung für die Kompetenzentwicklung, sondern auch aktive Rückmeldung durch die Führungskraft. Dies knüpft an das Element Kommunikation einer Organisation an.

Weiter oben wurde der Zusammenhang zwischen der Kompetenz eines Mitarbeiters und der Wahrnehmbarkeit der Kompetenz unter dem Begriff Performanz dargestellt. Abbildung 29 fasst diesen Zusammenhang nochmals zusammen (rechte Seite der Abbildung) und führt ihn mit der Rolle der Führungskraft zusammen (linke Seite der Abbildung).

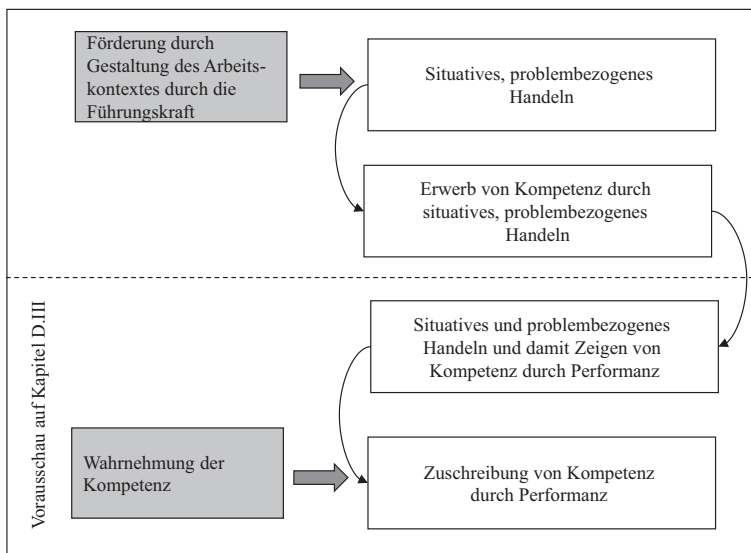


Abb. 29: Rolle der Führungskraft im Rahmen des Zusammenhangs zwischen Kompetenz und Performanz

Quelle: Eigene Darstellung

Die Führungskraft eines Mitarbeiters hat die Aufgabe den Kontext der Arbeit so zu gestalten, dass der Mitarbeiter zum einen seine (personenimmanent vorhandene) Kompetenz einen Schritt weiter entwickeln und zum anderen zeigen kann. Gelegenheiten, bei welchen der Mitarbeiter seine Kompetenz zeigen kann, sind Voraussetzung dafür, dass sie von seiner Führungskraft als Performanz wahrgenommen wird. Daher ist eine den Mitarbeiter fördernde Gestal-

tung des Arbeitskontextes eine wichtige Erfolgsbedingung. Im theoretischen Bezugsrahmen II soll dieser Punkt unter dem Schlagwort „Förderung, Ermöglichung“ als Voraussetzung und die Führungskraft als Beteiligter aufgenommen werden.

Dem Kapitel D.III vorausgreifend ist die Wahrnehmung der Kompetenz durch die Führungskraft eine weitere Voraussetzung für die karriereförderliche Funktion des informellen Lernens. Durch die enge Verbindung wird dieser Zusammenhang an dieser Stelle angedeutet und in die Graphik aufgenommen. Dies soll, mit dem Hinweis auf Kapitel D.III, an dieser Stelle ausreichend sein.

b. Kollegen

Anknüpfend an die Elemente einer Organisation repräsentieren die Kollegen eines Mitarbeiters, als weitere Beteiligte am Lernprozess, das Element Gruppe. Vereinfacht formuliert, haben Kollegen im Lernprozess immer dann eine Rolle, wenn sie Informationen und Wissen zu Themen haben, die ein Mitarbeiter für eine gerade anstehende Aufgabe braucht: „Lernen ist Handeln in der betrieblichen Wirklichkeit und eingebunden in soziale Systeme, d.h. es geschieht in und durch Praxisgemeinschaften, in der Regel durch die Unterschiedlichkeit der Perspektiven“ (Dehnbostel & Pätzold, 2004, S. 26).

In diesem Zusammenhang soll die Lerntheorie des Konnektivismus Erwähnung finden. Diese, noch recht neue Lerntheorie, wurde 2005 von Georg Siemens beschrieben und bezieht sich nicht auf den direkten face-to-face Austausch, sondern auf das Lernen im digitalen Zeitalter. Gemeinsam ist den Überlegungen jedoch, dass Wissen und Erfahrungen durch Netzwerke miteinander verbunden sind: „Experience has long been considered the best teacher of knowledge. Since we cannot experience everything, other people's experiences, and hence other people, become the surrogate for knowledge. 'I store my knowledge in my friends' is an axiom for collecting knowledge through collecting people“ (Stephenson, o. J., o. S.).

Für die Darstellung der Rolle der Kollegen im Lernprozess sollen zwei Wege vorgestellt werden, die diesem Grundgedanken folgen: Das überwiegend unstrukturierte Einholen von Informationen über das Netzwerk eines Mitarbeiters zur Lösung von aktuellen Arbeitsaufgaben und die überwiegend strukturierte Erarbeitung von Wissen in einer Community of Practice (CoP).

Einholen von Informationen zur Lösung von aktuellen Arbeitsaufgaben

Mit dem Einholen von Informationen zur Lösung von aktuellen Arbeitsaufgaben ist eine kurze Rückfrage oder die Bitte um Hilfestellung bei Kollegen gemeint. Die Kollegen können entweder in der gleichen Gruppe sein und somit

im direkten Kontakt mit dem Mitarbeiter stehen oder beispielsweise an einem anderen Standort arbeiten. Mit diesen Kollegen steht der Mitarbeiter nicht direkt in Kontakt, er kennt sie jedoch (z. B. aus einer früheren Zusammenarbeit oder über Kollegen) und weiß, dass sie bei der Bewältigung der Aufgabe telefonisch bzw. via Email unterstützen können. In anderen Worten bittet der Mitarbeiter sein Netzwerk um Unterstützung bei der Problemlösung. Ein Mitarbeiter eines Personalbereichs hat beispielsweise die Aufgabe, aus verschiedenen Excel-Tabellen mit unterschiedlichen Informationen eine Liste mit allen Mitarbeitern und allen Informationen zu generieren. Dafür bietet Excel den sogenannten S-Verweis als Technik an, von deren Existenz der Mitarbeiter zwar weiß, sie aber nicht anwenden kann. Er bittet einen Kollegen, ihm die Anwendung des S-Verweises zu zeigen, damit er seine Aufgabe erledigen kann. Mit dieser Nachfrage erweitert der Mitarbeiter seine Kenntnisse in Excel. Es ist leicht nachvollziehbar, dass das Element Kommunikation in Verbindung mit den Kollegen einen hohen Einfluss im Rahmen des informellen Lernens ausübt, was in einer Studie von Dehnbostel et al. (2003) auch empirisch nachgewiesen wurde. Die drei Forscher untersuchten informelle Lernprozesse in modernen Arbeitsprozessen am Beispiel von Klein- und Mittelbetrieben der IT-Branche und stellten fest, dass für informelle Lernprozesse v. a. die direkte Kommunikation zwischen Kollegen von großer Bedeutung ist: „Deutlich wird hier das Gewicht kommunikationsbetonter Vorgehensweisen beim Lernen in der Arbeit, wie die telefonische Auskunft oder die direkte Beratung mit Kollegen“ (Dehnbostel et al., 2003, S. 175). Diese Art der Kommunikation (= kooperationsbezogene Kommunikation) findet in der informellen Organisation statt.

Community of Practice

Ein Konzept, das den informellen Wissensaustausch ebenfalls in einen sozialen Kontext stellt ist die CoP. Dieser Begriff wurde insbesondere geprägt durch den Schweizer Sozialforscher Etienne Wenger, der darunter „groups of people informally bound together by shared expertise and passion for a joint enterprise“ (Wenger & Syder, 2000, S. 139). In einer qualitativ angelegten Studie, deren erkenntnisleitendes Interesse die Untersuchung des Wissensaustauschs von Controllingwissen ist, wurde die CoP als geeignete Methode für Wissensaustausch unter Kollegen identifiziert (Schreiber, 2010, S. 202). Bei einer CoP werden Mitarbeiter hierarchieübergreifend zusammengeführt und beschäftigen sich mit einer bestimmten Problemstellung (Lübcke & Ahrens, 2003, S. 2). Ziel ist die Entwicklung der Fähigkeiten der Mitglieder und der Aufbau bzw. Austausch von Wissen (Wenger & Snyder, 2000, S. 142). Wissen wird dabei als eine für die Organisation strategisch wichtige Ressource betrachtet: „It connects strategy to performance through knowledge“ (Wenger, 2004, S. 3). Da CoPs eine strategische Komponente beinhalten, wird davon ausgegangen,

dass der Arbeit der CoPs Ziele vorgegeben werden. Dies wäre Teil der formalen Kommunikation. Eine Verbindung zur informalen Organisation bietet die Formulierung der oben genannten Definition an: die Mitarbeiter haben „passion for a joint enterprise“. Das bedeutet, dass diese Mitarbeiter Leidenschaft für ein Thema haben und das Bedürfnis haben, sich darüber auszutauschen, was wiederum für gemeinsame Interessen im Rahmen der informalen Organisation sprechen würde. Interessanterweise geben Wenger & Snyder (2000, S. 142: „commitment and identification“) auch an, dass durch die Kommunikation über ein Thema gemeinsame Normen entwickelt werden. Dies ist Merkmal der Kommunikation in der informalen Organisation.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass das Element Kommunikation eine entscheidende Rolle beim informellen Lernen übernimmt. Die beiden Methoden können wie folgt unterschieden werden: Bei einer CoP arbeiten die Mitarbeiter gezielt zu einem (strategisch bedeutenden) Thema zusammen. Bei einer Nachfrage im Netzwerk geht es in der Regel um die Befriedigung von Informationsbedürfnissen im Sinne einer kurzen Nach- bzw. Rückfrage. Gemeinsam ist den beiden Instrumenten, dass sie für die Variable des informellen Lernens relevant sind und dass Kollegen bereit sind ihr Wissen zu teilen und/oder bei der Bewältigung einer Aufgabe zu helfen. Im theoretischen Bezugsrahmen II soll dies unter dem Schlagwort „Teilen von Wissen“ als Voraussetzung und die Kollegen als Beteiligte aufgenommen werden.

c. Bereich Personalentwicklung

Im Unterabschnitt (a) wurde die Förderung und Entwicklung der Mitarbeiter als eine Aufgabe der Führungskräfte definiert. Für diese Aufgabe, die Entwicklung des Personals, erhalten die Führungskräfte Unterstützung (z. B. Führungskräfteentwicklung, Entwicklung von Instrumenten) durch einen Bereich mit dem Namen Personalentwicklung. Somit scheint der Begriff Personalentwicklung auf den ersten Blick doppelt belegt zu sein. Erstens als Führungsaufgabe und zweitens als Name für einen Bereich. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit soll zukünftig der Begriff „Personalentwicklung als Führungsaufgabe“ verwendet werden, wenn die Führungsaufgabe gemeint ist. Wenn der Begriff Personalentwicklung auf den Bereich hinweisen soll, soll der Begriff „Bereich Personalentwicklung“ verwendet werden. Die Verwendung des Begriffs „Personalentwicklung“ verweist auf die Entwicklung des Personals innerhalb einer Organisation und rekurriert damit auf beide der vorher genannten Bedeutungen.

Ob ein Unternehmen einen eigens organisatorisch verankerten Bereich Personalentwicklung hat, ist unmittelbar von der Größe eines Unternehmens abhängig (Knippel, 2009, S. 77). Nach einer Erhebung des statistischen Bundesamts

haben 75 % aller Unternehmen über 500 Mitarbeiter einen eigenen organisatorischen Bereich betriebliche Personalentwicklung (Statistisches Bundesamt, 2008, S. 55). Im weiteren Verlauf der Arbeit wird davon ausgegangen, dass in einer Organisation ein Bereich Personalentwicklung organisatorisch verankert ist.

Die Handlungsfelder der Personalentwicklung sind, entsprechend der in Teil C entwickelten Definition für Personalentwicklung, innerhalb einer Organisation breit und beziehen sich neben dem Mitarbeiter als Anknüpfungspunkt (= Person-Entwicklung) auch auf die Gruppe (= Team-Entwicklung) und die Organisation (= Organisations-Entwicklung). Mit Blick auf die erkenntnisleitende Fragestellung lässt sich die Gestaltungsvariable informelles Lernen in das Handlungsfeld der Personalentwicklung einordnen. Auch Euler (2004) stellt im Rahmen von Überlegungen zur strukturellen Gestaltung von Bildungsprozessen in einer Organisation fest, dass sich die Aufgabe der Personalentwicklung nicht auf die Gestaltung von Seminarprogrammen beschränkt. Er stellt fest, dass es bei der Gestaltung von Maßnahmen des betrieblichen Lernens zwei unterschiedliche Rollen gibt: Erstens sogenannte Bildungsmanager, die in die strategische Entwicklung und die normative Orientierung integriert sind, und zweitens Seminarleitende, die sich auf die didaktische Gestaltung und die Evaluation von Maßnahmen konzentrieren (Euler, 2004, S. 44). Mit diesen beiden Rollen wird die Bandbreite der Handlungsfelder innerhalb der Personalentwicklung beschrieben, während die für diese Arbeit gültige Definition für Personalentwicklung auf die unterschiedlichen Ebenen innerhalb der Organisation hinweist.

Ein Handlungsfeld, das noch nicht explizit angesprochen wurde, lautet „Beratung“ bzw. „Gestaltung der Schnittstelle zwischen Führungskraft und Bereich Personalentwicklung“. Was ist damit gemeint? Personalentwicklung ist, wie weiter oben dargestellt, Führungsaufgabe. Der Bereich Personalentwicklung entwickelt in seiner unterstützenden Tätigkeit Konzepte und Instrumente, welche die Führungskraft dabei unterstützen sollen. Das bedeutet, die entwickelten Instrumente und Konzepte müssen von den Führungskräften verstanden und angewendet werden können. Dazu ist vom Bereich Personalentwicklung eine geeignete Kommunikation zu wählen. Diese Kommunikation kann z.B. aus einer Beratung hinsichtlich der Anwendung eines Instruments oder hinsichtlich der Möglichkeiten der Entwicklung eines Mitarbeiters bestehen.

Da sich die genannten Sichtweisen nicht ausschließen und teilweise Überschneidungen aufweisen (z.B. wird eine strategische Entwicklung auf Organisationsebene vorgenommen), fasst Abbildung 30 diese beiden Sichtweisen zusammen und beschreibt in einer Skizze das breite Handlungsfeld des Bereichs Personalentwicklung.

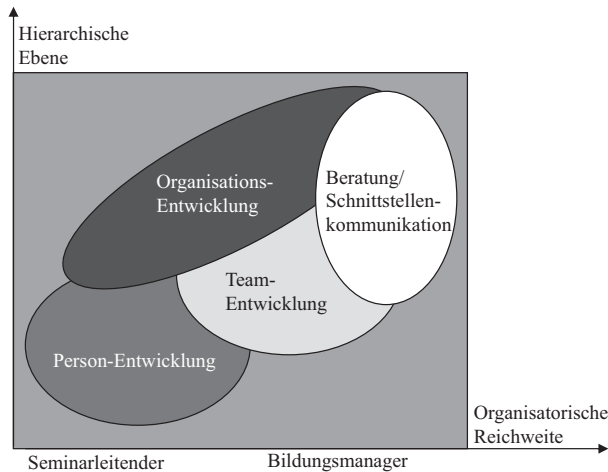


Abb. 30: Handlungsfeld des Bereichs Personalentwicklung

Quelle: Eigene Darstellung

Die x-Achse repräsentiert die organisatorische Reichweite, welche die beiden Rollen Seminarleitender und Bildungsmanager haben. Damit ist die Größe der Zielgruppe gemeint, die mit einer Maßnahme erreicht werden kann. Auf der y-Achse wird die hierarchische Ebene abgebildet, auf der die Ansatzpunkte für eine Maßnahme in der Regel angesiedelt sind. Beispielsweise entscheidet ein Abteilungsleiter als Führungskraft, dass er zusammen mit seinen Mitarbeitern eine Team-Entwicklung durchführt. Die Umsetzung einer Maßnahme, die die gesamte Organisation betrifft, wird üblicherweise auf der höchsten Ebene entschieden. Anknüpfend an die Eigenverantwortung des Mitarbeiters hinsichtlich seines Lernprozesses wird angenommen, dass die Entscheidung für die Entwicklung eines Mitarbeiters von ihm selbst getroffen wird. Die Überschneidung der Kreise zeigt, dass die einzelnen Handlungsfelder nicht überschneidungsfrei sind. So könnte es beispielsweise sein, dass auf oberster Ebene eine Entwicklungsmaßnahme für einen Mitarbeiter entschieden wird, weil dem Mitarbeiter beispielsweise außerordentlich viel zugetraut wird (fachlicher Status) oder er das Kind eines sehr wichtigen Kunden ist (persönlicher Status).

In der Praxis ist es nicht selbstverständlich, dass sich der Bereich Personalentwicklung allen drei Handlungsfeldern und dem ergänzenden vierten Handlungsfeld, der Beratung und Schnittstellenkommunikation, annimmt. Dies ist in der Regel vom Reifegrad des Unternehmens abhängig (Becker, 2011, S. 14 ff.). Der Reifegrad bestimmt sich in Abhängigkeit von der Dynamik, mit der die Unternehmensleitung auf gesellschaftliche und technische Veränderungen rea-

giert. Während in einem Unternehmen mit einem geringen Reifegrad der Bereich betriebliche Personalentwicklung geprägt ist von der Organisation von betrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen (= Person-Entwicklung), ist die Aufgabe des Bereichs Personalentwicklung in einem Unternehmen mit einem hohen Reifegrad „die Förderung der organisationalen Lernkultur zur Stärkung der Leistungsfähigkeit und zur Erhöhung der Anschlussfähigkeit der Organisationen an Veränderungen“ (Becker, 2011, S. 16; vgl. Mudra, 2004, S. 16). Das bedeutet, dass sich der Bereich Personalentwicklung allen vier Handlungsfeldern in der gesamten Breite annimmt. Die Breite der Handlungsfelder wird im Rahmen der empirischen Interviews hinsichtlich der teilnehmenden Fallstudienunternehmen überprüft.

Unabhängig davon soll der Bereich Personalentwicklung als Beteiligter im Lernprozess aufgenommen werden. Durch seine Positionierung als unterstützende Funktion in der Wertschöpfungskette nach Porter (1986) wird für ihn das Schlagwort „Unterstützung“ als Voraussetzung in den theoretischen Bezugsrahmen II aufgenommen.

d. Zwischenfazit

Der Übergang zu diesem Kapitel war die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz. Dabei wurde festgestellt, dass die Wahrnehmung als Performanz, ebenso wie bei der Entwicklung von Kompetenz, zu einem nicht unwesentlichen Anteil von der Gestaltung des Kontexts abhängt. Die Hauptakteure im Rahmen der Gestaltung des Kontextes sind die Führungskraft, die Kollegen und der Bereich betriebliche Personalentwicklung.

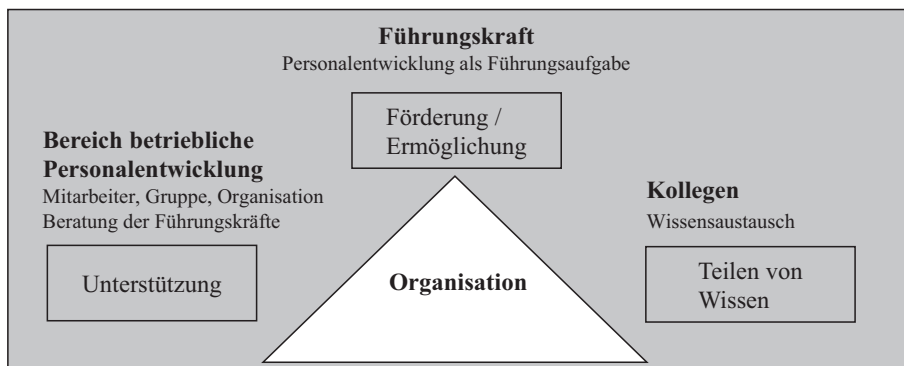


Abb. 31: Beteiligte einer Organisation am Lernprozess

Quelle: Eigene Darstellung

Mit Blick auf den Zusammenhang zwischen den beiden Variablen Organisation und informelles Lernen lässt sich feststellen, dass die Führungskraft, ebenso wie die Kollegen und der Bereich Personalentwicklung, Bestandteil der formalen Organisation (Elemente Führung und Gruppe) sind. Für den Lernprozess selbst wird die Kommunikation als Katalysator gesehen. Daher wird diese Rolle im folgenden Kapitel näher betrachtet. Als Abschluss dieses Kapitels fasst Abbildung 31 das Zusammenspiel der Beteiligten einer Organisation am Lernprozess und die erarbeiteten Voraussetzungen für die karriereförderliche Wirkung des informellen Lernens (dargestellt als Schlagwörter in Kästchen) als Ergebnis dieses Kapitels graphisch zusammen.

4. Rolle der Kommunikation

Im Kapitel zuvor wurde eine Verbindung zwischen informellem Lernen und der Kommunikation in der informalen Organisation erarbeitet. Für diese Form der Kommunikation ist ein Vertrauensverhältnis zwischen Sender und Empfänger eine Voraussetzung. Der Begriff Vertrauen wurde bereits weiter vorne als Voraussetzung für die Beständigkeit der informalen Organisation genannt. Bis jetzt ist der Begriff des Vertrauens jedoch noch nicht in die Arbeit eingeführt. Daher soll er zuerst theoretisch erörtert werden (a), bevor seine Wirkung auf die Gestaltungsvariable informelles Lernen (b) formuliert wird.

a. Begriff des Vertrauens

Für den Begriff „Vertrauen“ gibt es in der Literatur keine einheitliche Definition (Frey, 2011, S. 27; Götz, 2006, S. 61; Lagerspetz, 2001, S. 85; Luhmann, 2001, S. 143; Neuberger, 2006, S. 16; Nuissl, 2002, S. 87). Ganz allgemein kann unter Vertrauen eine positive Erwartungshaltung gegenüber einer Person oder einer Organisation, obwohl das Risiko für eine Erwartungsenttäuschung besteht, verstanden werden (Baier, 2001, S. 43; Eberl, 2012, S. 94; Frey, 2011, S. 31 f.; Nuissl, 2002, S. 89). Luhmann (1989) bezeichnet diesen Zusammenhang als „Problem der riskanten Vorleistung“ (S. 23). Nach Nuissl (2002) ist Vertrauen „unvereinbar mit einer völligen Unkenntnis über die Möglichkeit bzw. die Wahrscheinlichkeit zukünftiger Ereignisse“ (S. 89).

Der Begriff des Vertrauens wird zunehmend inflationär gebraucht (Möller, 2012, S. 14). Dafür gibt es zwei Erklärungsansätze:

Zum einen ist Vertrauen ein Phänomen des Alltags: „Als erster Befund zum Thema Vertrauen ist (...) festzuhalten, dass es ohne Vertrauen nicht geht. Wer extrem misstraut, alles überprüft, alles unter Kontrolle haben möchte, der verpasst das Leben oder muss gar als Neurotiker medizinisch behandelt werden.

Vertrauen umhüllt uns als Selbstverständlichkeit. Es wird immer erst dort zum Thema, wo es gebrochen wird bzw. erodiert“ (Schneider, 2006, S. 73; vgl. Baier, 2001, S. 37 f.; vgl. Endreß, 2012, S. 82 f.; vgl. Götz, 2006, S. 62). Luhmann (1989) bezeichnet Vertrauen in diesem Zusammenhang als einen „elementaren Tatbestand des sozialen Lebens“ (S. 1). Für Unternehmen gilt die Einsicht, „dass jenseits der Koordinationsmechanismen Macht und Hierarchie, deren Einsatz typischerweise mit beträchtlichen Reibungsverlusten verbunden sind (...), Vertrauensstrukturen eine unerlässliche Voraussetzung für das Funkzionieren komplizierterer sozialer Organisationsstrukturen sind“ (Nuissl, 2002, S. 87 f.).

Zum anderen liegt die Ursache in gesellschaftlichen und technologischen Veränderungsprozessen. Durch diese Veränderungsprozesse nehmen Unsicherheit, Ungewissheit und Komplexität zu. Vertrauen trägt als Gegenmittel zur Reduzierung von Unsicherheit, Ungewissheit und Komplexität bei (Luhmann, 1989, S. 23 f.). Möller (2012, S. 17) beschreibt Vertrauen in diesem Zusammenhang als Substitut für fehlende Informationen: „Vertrauen ersetzt fehlende Information und sichert trotz Ungewissheit und unüberschaubarer Komplexität die Handlungsfähigkeit der Subjekte.“ Vertrauen ermöglicht im Handlungsprozess „durch Reduktion von Komplexität Handlungsmöglichkeiten, die ohne Vertrauen unwahrscheinlich und unattraktiv geblieben, also nicht zum Zuge gekommen wären“ (Luhmann, 1989, S. 25 f.).

Die Frage, welche Faktoren die Bildung von Vertrauen beeinflussen, wird in der Literatur unterschiedlich behandelt. Nach Jones (1996) ist Vertrauen in einer Person als affektive Einstellung verhaftet: „Trust (...) is an attitude of optimism that the goodwill and competence of another will extend to cover the domain of our interaction with her, together with the expectation that the one trusted will be directly and favourably moved by the thought that we are counting on her“ (S. 4; vgl. Dalferth & Peng-Keller, 2012, S. 14). Auch nach dem bekannten Psychologen Julian Rotter (1967) ist Vertrauen eine die Persönlichkeit bestimmende Variable. Nach ihm ist Vertrauen „an expectancy held by an individual (...) that the word, promise, verbal or written statement of another individual or group can be relied on“ (S. 651). Bei Luhmann (2001) gilt die Entscheidung für oder gegen das Entgegenbringen von Vertrauen als eine subjektive Angelegenheit: „Risiken (...) entstehen nur als Komponenten von Entscheidungen und Handlungen. Sie existieren nicht für sich allein. Wenn man sich allen Handelns enthält, geht man kein Risiko ein. Es ist eine interne Abwägung externer Umstände, die ein Risiko hervorbringt. (...) Vertrauen basiert auf einer zirkulären Beziehung zwischen Risiko und Handlung, wobei beide komplementäre Voraussetzungen sind. Handlung bestimmt sich im Verhältnis zu einem bestimmten Risiko als externer (zukünftiger) Möglichkeit, obwohl Risiko zugleich

der Handlung inhärent ist und nur existiert, falls der Akteur sich entscheidet, die Möglichkeit ungünstiger Konsequenzen auf sich zu nehmen und zu vertrauen. (...) Ob man Vertrauen in zukünftige Ereignisse setzt oder nicht: Die Wahrnehmung und Bewertung des Risikos ist eine höchst subjektive Angelegenheit“ (S. 152).

Ein anderer Ansatz geht davon aus, dass Vertrauen Bestandteil einer sozialen Beziehung ist (Möller, 2012, S. 16; Neuberger, 2006, S. 12; Luhmann, 2001, S. 156). Als Katalysator für Vertrauen fungiert das Element Kommunikation: „Als Beziehungsvariable verstanden, kann Vertrauen nicht exklusiv einzelnen Personen zugeschrieben werden, auch wenn es auf deren Einstellungen und Verhaltensformen zurückwirkt und von diesen geformt wird. In unserer Alltagskommunikation kommt es nicht nur darauf an, ob wir andere als vertrauenswürdig betrachten, sondern ebenso, ob wir unsere Beziehung als eine vertrauensvolle einstufen“ (Dalferth & Peng-Keller, 2012, S. 20). Vertrauen wird dabei „als ein Beziehungskonstrukt betrachtet, das auf unterschiedlichen Gründen beruhen und zwischen Personen und/oder Organisationen verankert sein kann“ (Eberl, 2012, S. 93; vgl. Endreß, 2012, S. 89 f.). Daraus folgt, dass eine vertrauensvolle Beziehung gegenüber einer einzelnen Person (in einer Organisation z. B. ein Kollege oder die Führungskraft) oder gegenüber einer gesamten Organisation entwickelt werden kann.

Soziale Beziehungen im beruflichen Alltag sind in der Regel dauerhaft organisiert. Das bedeutet beispielsweise, dass die Beziehung zwischen Führungskraft und Mitarbeiter zumindest für einen gewissen Zeitraum von Bestand ist. „Es herrscht das Gesetz des Wiedersehens. (...) Es scheint mithin, dass soziale Systeme, die durch ihre Struktur interner Interdependenzen in besonderem Maße auf wechselseitiges Vertrauen angewiesen sind, zugleich auch bessere Voraussetzungen für die Entstehung von Vertrauen schaffen“ (Luhmann, 1989, S. 39). Trotzdem kann das Vertrauensverhältnis zu einer Führungskraft oder zu einem Kollegen gestört werden. Nach Endreß (2012, S. 90) sind solche Störungen beispielsweise: Intrigen, Neid, Mobbing, Nichtbeachtung, Missbrauch von Sprache, Verweigerung von Anerkennung. Den Ausführungen zur Anerkennung von Kompetenz im Unternehmen in Kapitel D.III vorgreifend, ist es auch vorstellbar, dass eine mangelnde Anerkennung von Kompetenz durch die Führungskraft unter Umständen zur Verhinderung einer Karriere führen kann. Speziell hinsichtlich des Verhaltens einer Führungskraft gelten zusätzlich unfaire Verteilung von Arbeitslasten oder ausufernde Kontrolle als vertrauensverhindernde Handlungen.

Im beruflichen Kontext kann Vertrauen auch zu einer Organisation, die zwar von einzelnen Personen geprägt ist, aber in der Regel als eigenständiges System wahrgenommen wird, gebildet werden: „Das Vertrauen bezieht sich dann

nicht mehr auf die Identität bekannter Personen, sondern auf die Identität sozialer Systeme, die in bestimmten Grenzen durch Formalisierung von Verhaltenserwartungen garantiert ist“ (Luhmann, 1976, S. 72 f.). Allgemein formuliert korreliert Vertrauen in Organisationen hoch mit der wahrgenommenen Fairness von Entscheidungsverfahren (Müller, 2006, S. 156; Endreß, 2012, S. 91). „Aus organisationspsychologischer Sicht ist die Fairness von Entscheidungsverfahren kein objektives Charakteristikum eines bestimmten Umgangs mit Entscheidungsproblemen, sondern vielmehr eine subjektive Vorstellung, die Organisationsmitglieder entwickeln und aktivieren, um das Zustandekommen und Ergebnis von Entscheidungen bewerten zu können“ (Müller, 2006, S. 164). Nach Götz (2006) sind die Voraussetzung für die Bildung von Vertrauen in Organisationen „Organisationsstrukturen, die Synergien unter ihren Mitarbeitern ermöglichen, Verankerung neuer Ideen zulassen und die Organisation und ihre Mitarbeiter an neue Begebenheiten anpassen können“ (S. 68). Nach Schweer (2012, S. 110) sind Transparenz (z. B. von Entscheidungen), Partizipation in der Kommunikation, Kooperation und Gerechtigkeit sowie eine Orientierung an ethisch-moralischen Prinzipien wesentliche Bestandteile für die Bildung von Vertrauen in Organisationen. Die Kommunikation dieser Bestandteile kann beispielsweise durch die Formulierung eines Leitbildes erfolgen. Dies knüpft an das Element Normen in einer Organisation an. Bedeutsam in diesem Zusammenhang ist, dass Vertrauen durch das Leben dieser Prinzipien, also durch Echtheit, etabliert werden kann: „Echtheit schafft Vertrauen, bloße Fassade hingegen wird (...) als Mogelpackung entlarvt und zerstört damit Vertrauen“ (Schweer, 2012, S. 110). Das bedeutet, dass die Normen, die zu Vertrauen führen, von einzelnen Personen vorgelebt werden müssen. Diese Personen wiederum entscheiden erst im Moment des Handelns, ob sie sich entsprechend der Norm verhalten oder nicht. Daraus folgt, dass das Vertrauen in eine Organisation auf den wahrgenommenen Handlungen einzelner Personen basiert, die mit dem Leitbild der Organisation abgeglichen wird.

Gemeinsam ist den beiden Ansätzen (Vertrauen ist eine in einer Person verankerte Eigenschaft und Vertrauen als Bestandteil einer sozialen Beziehung) das Anknüpfen an das Verständnis für die informale Organisation, deren Gestalt von der handelnden Person bzw. von den handelnden Personen abhängig ist. Weiter besteht sie aus sozialen Beziehungen, was vor allem dem zweiten Ansatz nahe kommt. Daraus soll geschlossen werden, dass Vertrauen in der informalen Organisation gebildet wird und verankert ist.

Abbildung 32 fasst die zum Konstrukt Vertrauen genannten Aspekte abschließend zusammen.

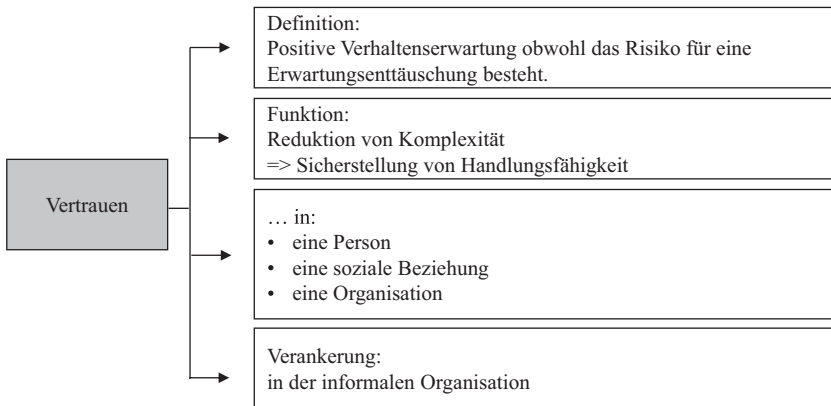


Abb. 32: Zusammenfassung zu Vertrauen

Quelle: Eigene Darstellung

b. Verbindung zum informellen Lernen

Vertrauen in einer Organisation basiert in der Regel auf anderen Werten wie z. B. in einer Freundschaft: „Vertrauen hat in einem solchen Kontext keine moralische Komponente, sondern kann als Kalkül (und auch des Vertrauten) behandelt werden. So wie sich derjenige, der Einfluss ausüben will, diesen ‚verdienen‘ muss, so wird Vertrauen vor allem denjenigen entgegengebracht werden, von denen der Vertrauende erwartet, dass sein Vertrauen nicht enttäuscht werden wird“ (Vonken, 2005, S. 119). Zündorf (1986) schlägt vor, dem Handeln innerhalb einer Organisation zweckrationales Verhalten zu unterstellen. Auf dieser Basis kann Vertrauen als Tauschhandel interpretiert werden. Wenn Kommunikation in der informalen Organisation auf Basis von Informationsbedürfnissen stattfindet, sind Informationen „die Ware“ dieses Tauschs. Unter Informationen können beispielsweise Informationen über aktuelle Themen, Einstellungen von Führungskräften zu gewissen Themen, Hilfestellung bei der Lösung einer Aufgabe oder Unterstützung bei einem methodischen Problem im Rahmen einer Aufgabe verstanden werden. Für Mitarbeiter, die im Arbeitsumfeld neu sind, können beispielsweise auch die „Fettnäpfchen“ sein (z. B. sehr formaler Anzug am „Casual Friday“ oder das Angebot „zu duzen“, wenn das nicht den Gepflogenheiten entspricht), in welche er nicht treten sollte. Zusammengefasst beziehen sich diese Informationen auf fachliche Themen und/oder auf geltende Normen.

Bezogen auf das informelle Lernen bedeutet dies, dass der Austausch von Informationen auf Gegenseitigkeit beruhen sollte. Ein Mitarbeiter, der Informa-

tionen gibt und im Gegenzug bei Bedarf keine zurück erhält, wird sich beim nächsten Mal genau überlegen, welche Informationen er an seine Kollegen, aber auch an seine Führungskraft, weitergibt. Vertrauen in eine soziale Beziehung entwickelt sich in einem dialogischen Verlauf und wird demnach in der Regel erst über einen längeren Zeitraum aufgebaut: „Eine solche Erwartungshaltung kann sich jedoch nur im Laufe einer länger dauernden Beziehung aufbauen“ (Vonken, 2005, S. 119; vgl. Nuissl, 2002, S. 93; vgl. Zündorf, 1989, S. 42). Dies ist auch die Begründung für die Beständigkeiten von Netzwerken, die an das Vertrauen zwischen den einzelnen Personen geknüpft ist.

Im theoretischen Bezugsrahmen II soll dieser Punkt als Voraussetzung für das Funktionieren des Prozesses unter dem Schlagwort „vertrauensvolle Kommunikation“ aufgenommen werden.

5. Zusammenfassung: Erweiterung des theoretischen Bezugsrahmens I um den Zusammenhang zwischen Organisation und informellem Lernen

Ziel dieses Kapitels war die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen informellem Lernen und Organisation und der jeweiligen Voraussetzungen, die in einer Organisation für informelles Lernen erfüllt sein müssen.

Als erster Schritt wurde hierfür die Rolle des Mitarbeiters beleuchtet und der Begriff Performanz eingeführt. Es wird deutlich, dass dem Mitarbeiter im Prozess Eigenverantwortung übertragen wird. Eine Organisation als Lernort besteht in der Regel aus mehr als einem Mitarbeiter und aus einer inneren Struktur. Somit tragen Führungskräfte, Kollegen und der Bereich betriebliche Personalentwicklung als weitere Beteiligte zu einem erfolgreichen Lernprozess durch die Gestaltung des Kontextes bei. Die Kommunikation wurde bereits in Teil C als Bindeglied zwischen den Elementen einer Organisation identifiziert. Diese Rolle übernimmt sie auch im Rahmen der Zusammenhänge zwischen informellem Lernen und Organisation.

In Abbildung 33 werden die Ergebnisse zusammengefasst und in den theoretischen Bezugsrahmen integriert.

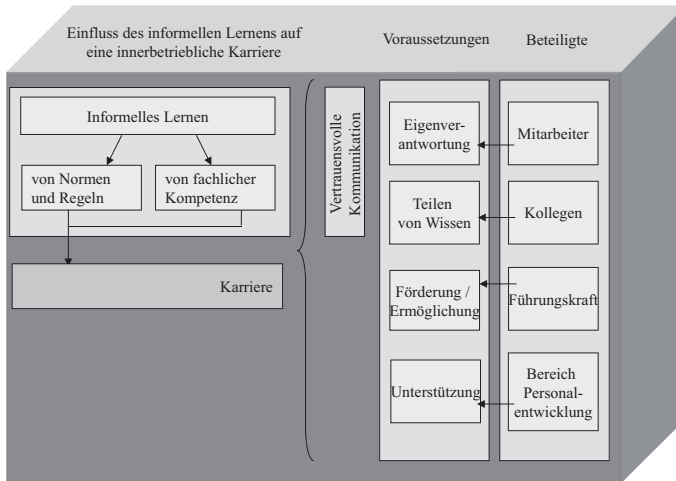


Abb. 33: Erweiterung des theoretischen Bezugsrahmens I um den Zusammenhang zwischen Organisation und informellem Lernen

Quelle: Eigene Darstellung

II. Organisation als Kontextvariable und Karriere als Erfolgsvariable

Das folgende Kapitel baut auf der Beschreibung der beiden Variablen Organisation und Karriere auf. Sein Ziel lautet die Erarbeitung von Zusammenhängen zwischen Karriere und Organisation. Im vorangegangenen Kapitel wird auf den innerbetrieblichen Kontext eingegangen, der in einem sozialen Bezugssystem hauptsächlich durch Führung, Gruppe und den Bereich Personalentwicklung geprägt wird. Darauf baut dieses Kapitel auf und stellt die einzelnen Beteiligten bewusst nicht wiederholend dar. Abbildung 34 zeigt im Überblick den Zusammenhang der einzelnen Bestandteile dieses Kapitels, das aus drei Abschnitten besteht.

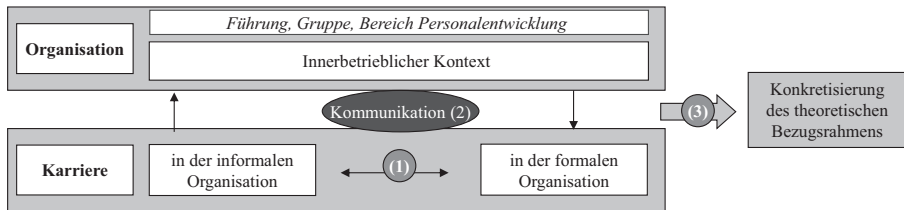


Abb. 34: Zusammenhang zwischen Organisation und Karriere

Quelle: Eigene Darstellung

Im ersten Abschnitt wird der Zusammenhang zwischen Karriere in der informellen und in der formalen Organisation diskutiert. Im zweiten Abschnitt wird die Rolle der Kommunikation erörtert, bevor im dritten Abschnitt die erarbeiteten Zusammenhänge in den theoretischen Bezugsrahmen integriert werden. Eine graphische Orientierung zur Eingliederung dieses Kapitels in den Gesamtzusammenhang der Arbeit bietet Abbildung 35. Sie zeigt mit Hilfe des weißen Kastens die Positionierung des vorliegenden Kapitels im theoretischen Bezugsrahmen.

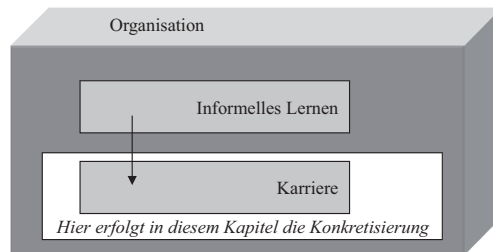


Abb. 35: Karriere als Erfolgsvariable im theoretischen Bezugsrahmen

Quelle: Eigene Darstellung

1. Zusammenhang zwischen der Karriere in der formalen und in der informalen Organisation

Im Rahmen der Diskussion der Kontextvariablen im ersten Kapitel von Teil C wurde festgestellt, dass die informale Organisation zeitlich vor der formalen Organisation entsteht. Da die Organisation den Kontext für eine Karriere darstellt, liegt es nahe anzunehmen, dass eine Karriere im unternehmensinternen Kontext ebenfalls in der informalen Organisation startet, bevor sie in der formalen Organisation nachgezogen wird. Welche weiteren Hinweise lassen sich dafür finden?

Der Begriff der Karriere wurde weiter oben innerhalb dieser Arbeit und für diese diskutiert. Im Rahmen der Entwicklung spielte das Modell der möglichen Bewegungsrichtungen nach Schein (1971) eine wichtige Rolle. Darin übernimmt die Transparenz der tatsächlich geltenden Kriterien für das Überschreiten einer Grenze (zwischen den einzelnen Positionen bei einem Wechsel) für eine Karriere eine entscheidende Funktion. Er stellt fest, dass je mehr es in Richtung Machtzentrum (vertikale und/oder radiale Bewegungsrichtung) geht, desto weniger transparent sind die Kriterien einer Grenze. Diese Kriterien liegen dann in den Normen der informalen Organisation begründet: „Career pathing and career development will become a more negotiated process between the individual and members of project teams rather than a corporate centralized activity“ (Schein, 1996, S. 87 f.). Es lässt sich daraus schließen, dass eine Karriere in einem unternehmensinternen Kontext mit einer vertikalen bzw. einer radialen Bewegungsrichtung eher in der informalen als in der formalen Organisation startet. Der Start einer Karriere basiert dabei auf gemeinsamen Normen: „(...) all careers are essentially culture bound. (...) The most important implication is that in the management of people it is crucial for managers to learn how to decipher the culture in which they are operating“ (S. 71 und

80). Gemeinsame Normen gelten als Grundvoraussetzung für die Besetzung einer Position: „Wer überhaupt keine Gemeinsamkeiten mit dem potentiellen Kollegenkreis aufweisen kann, kommt mit Sicherheit als ernst zu nehmender Kandidat nicht in Betracht, weil er weniger einschätzbar ist und dadurch das Risiko einer Fehlbesetzung erhöht“ (Kunze, 2008, S. 107). In der Konsequenz würde dies bedeuten, dass eine Karriere in der informellen Organisation startet und in einem zweiten Schritt formal nachgezogen wird.

Zurück zu der Grenze zwischen den Positionen, die bei einem Wechsel überschritten werden muss: Während die Kriterien dieser Grenze bei einem radialen Wechsel nicht offensichtlich sind, bestehen sie nach Schein (1971) bei einer vertikalen Bewegungsrichtung aus Seniorität, Leistung, persönlichen Eigenschaften, der gelebten Einstellung oder Unterstützung durch Mitarbeiter, die sich bereits auf sogenannten Machtpositionen befinden. Die genannten Kriterien lassen auf eine zugeschriebene Wertung innerhalb einer sozialen Beziehung (in einer Organisation) schließen, was folgende Beispiele für Gründe für eine Karriere verdeutlichen sollen. Die Formulierung der Gründe schließt an die Nennung von Scheins Kriterien an:

- *Seniorität:*
Mitarbeiter A soll befördert werden, weil das Entscheidungsgremium aufgrund seines Alters annimmt, dass er der neuen Position mit mehr Verantwortung gerecht wird.
- *Persönliche Eigenschaften:*
Mitarbeiter B soll befördert werden, weil die entscheidende Führungskraft den Mitarbeiter durch die Zusammenarbeit kennt. Er vermutet, dass Mitarbeiter B dem Druck der neuen Position aufgrund seines heiteren Wesens sehr gut standhalten kann.
- *Unterstützung durch Mitarbeiter, die sich auf Machtpositionen befinden:*
Mitarbeiter C soll befördert werden, weil er in der Gunst des Geschäftsführers der Organisation steht. Die beiden haben sich als Kollegen kennengelernt, als der Geschäftsführer noch kein Geschäftsführer war, und das Netzwerk hat die Jahre überdauert.
- *Leistung:*
Mitarbeiter D soll befördert werden, weil er im Unternehmen für die gute Beherrschung seines Fachgebietes bekannt ist. Die Geschäftsführung ist überzeugt, dass er das Thema für die Organisation voranbringen kann.

Die Beispiele zeigen, dass die angegebenen Gründe vor einem Karriereschritt existieren und sich der formale Karriereschritt (= Übernahme der Position) erst danach vollzieht.

Die Wertungen, beispielsweise das heitere Wesen, die fachliche Kompetenz oder das Zutrauen der neuen Position, werden den Mitarbeitern zugeschrieben. Dies entspricht dem Zusammenhang, der im Rahmen des Elements Rolle als Status in der informalen Organisation diskutiert wurde. Zur Wiederholung: Im Gegensatz zum Status in der formalen Organisation, den man auf Basis der (bereits innehabenden) organisatorischen Position besitzt, wird der Status in der informalen Organisation auf Basis der Persönlichkeit bzw. der Fähigkeiten zugeschrieben. Eine Zusammenfassung der eben genannten Gründe ergibt einen Karriereschritt aufgrund eines persönlichen Status (z. B. Seniorität, persönliche Eigenschaften und Unterstützung durch Mitarbeiter, die sich auf Machtpositionen befinden) oder eines fachlichen Status (Leistung).

Noch einmal zurück zu den Beispielen die Schein als Kriterien für die Grenze der vertikalen Bewegungsrichtung nennt: Seniorität, persönliche Eigenschaften, Unterstützung von Mitarbeitern, die sich auf Machtpositionen befinden, und Leistung. Strunk et al. (2004) haben festgestellt, dass Karrieren „insgesamt ein von wenigen Variablen beeinflusstes, allerdings komplexes und nicht zufälliges System darstellen“ (S. 4). Eine der wenigen Untersuchungen, die sich mit der Analyse von Einflussvariablen auf eine Karriere und damit mit den Kriterien für die Grenze der vertikalen Bewegungsrichtung beschäftigen, stammt von Burchard aus dem Jahr 2000. In seiner Dissertation beschäftigt er sich mit dem Karriereerfolg in mittleren Führungsebenen deutscher Großunternehmen. Sein Kernergebnis besteht zusammengefasst aus den drei Schlagworten: Arbeitszeit, Studium und kooperativ-bestimmte Mikro-Strategie (Burchard, 2000, S. 224). Das bedeutet, dass für den objektiven Karriereerfolg der quantitative Arbeitseinsatz, das Absolvieren eines Studiums und das strategisch ausgerichtete, kooperative Verhalten in der Zusammenarbeit mit Kollegen und Führungskräften einen Einfluss auf eine Karriere im Sinne eines radialen und/oder vertikalen Entwicklungsschritts haben.

Auch diese drei Kriterien weisen darauf hin, dass eine Karriere in der informalen Organisation auf Basis eines zugeschriebenen Status beginnt und in der formalen Organisation nachgezogen wird. Beispielsweise wird die Quantität des Arbeitseinsatzes als Vorleistung erbracht. Der Mitarbeiter erwirbt sich durch seine hohen Anwesenheitszeiten einen Status, der ihn als fleißig, engagiert oder belastbar beschreibt. Es soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Quantität der Arbeitszeit nichts über die Qualität der Arbeitszeit aussagt. Der Status, den der Mitarbeiter durch eine hohe Arbeitszeit erhält, ist daher in erster Linie sozial. Ein zusätzlicher fachlicher Status würde auf eine effiziente Arbeitsweise innerhalb der quantitativ hohen Arbeitszeit hinweisen.

Eine empirische Studie von Struck (1998) weist ebenfalls darauf hin, dass eine Karriere in der informalen Organisation startet. Ansatzpunkt seines Ergebnisses

ist das Netzwerk des Mitarbeiters. Wie weiter oben festgestellt, gehört das Netzwerk zur informalen Organisation. Struck (1998) stellt fest, dass das Netzwerk eines Mitarbeiter für eine Karriere (in der formalen Organisation) eine bedeutende Rolle einnimmt: „Im Kontext der individuellen Strategie der Stellensuche bzw. des Prozesses der betrieblichen Personalsuchstrategien kommt den sozialen Ressourcen [= Netzwerk] von Individuen eine besondere Bedeutung zu“ (S. 221 f.). Dieser Zusammenhang wird in der praxisnahen Ratgeberliteratur unter dem Stichwort „Networking“ behandelt (Miedaner, 2002, S. 193 ff.; Hesse & Schrader, 2001S, S. 102 ff.).

An dieser Stelle lässt sich festhalten, dass eine Karriere in der informalen Organisation auf Basis gemeinsamer Normen, eines persönlichen und/oder fachlichen Status startet und in einem zweiten Schritt in der formalen Organisation „legitimiert“ wird. Der Automatismus der Transformation einer Karriere in der informalen Organisation in eine Karriere in der formalen Organisation soll jedoch nochmals empirisch hinterfragt werden. Der erarbeitete Zusammenhang wird in Abbildung 36 graphisch festgehalten.



Abb. 36: Zusammenhang zwischen der Karriere in der informalen und in der formalen Organisation

Quelle: Eigene Darstellung

Mit Blick auf das folgende Kapitel D.III mit der Überschrift „Anerkennung“ soll an dieser Stelle der Hinweis ausreichend sein, dass die Karriere in der informa-

len Organisation von der Wahrnehmung und der Anerkennung der beispielsweise gemeinsamen Normen oder der Leistung des Mitarbeiters abhängig ist. Wenn beispielsweise die Leistung (= Performanz auf Basis von Kompetenz) eines Mitarbeiters nicht von der Organisation anerkannt wird, wird der Erwerb eines fachlichen Status für eben jenen Mitarbeiter eher schwer fallen. Durch mangelnde Anerkennung wird eine Karriere in der informalen Organisation, ebenso wie in der formalen Organisation, unwahrscheinlich.

2. Rolle der Kommunikation

Die Kommunikation wurde als Element einer Organisation in Teil C identifiziert. Im Zusammenhang mit den anderen Elementen wurde sie als Bindeglied identifiziert. Wie weiter oben gezeigt, nimmt sie im Rahmen des informellen Lernens eine Schlüsselrolle ein. Kollegen und Führungskräfte, die kooperativ und vertrauensvoll Informationen und Wissen teilen, unterstützen das informelle Lernen des Mitarbeiters in einem hohen Maße. Welche Rolle hat die Kommunikation in Zusammenhang mit einer Karriere als Erfolgsvariable?

Wie erarbeitet, startet eine Karriere in der informalen Organisation. Daher liegt der Schwerpunkt der nachfolgenden Überlegungen auf der Kommunikation in der informalen Organisation. Diese dient zur Befriedigung von Informationsbedürfnissen und von sozialen Bedürfnissen. Zusätzlich bildet sie Gemeinschaften durch die Kommunikation gemeinsamer Normen.

Hinsichtlich des Kommunikationsverhaltens stellt Burchard (2000, S. 224) fest, dass eine „kooperativ-bestimmte Mikro-Strategie“ einen wichtigen Einfluss auf eine Karriere nimmt. Darunter ist taktisch geschicktes Kommunikationsverhalten zu verstehen, das zur Durchsetzung der eigenen Ziele dient: „Man kann ein solches, den eigenen Vorteil realisierendes Verhalten als geschickt, klug, gerissen, taktierend, berechnend, raffiniert oder schlitzohrig bezeichnen; eine alternative Umschreibung, die all diese Konnotationen einschließt, lautet schlicht ‚mikropolitisch‘“ (Burchard, 2000, S. 104). Der Begriff Mikropolitik wurde von Burns bereits im Jahr 1962 mit folgender Beschreibung eingeführt: „Verhalten wird als politisch identifiziert, wenn in Konkurrenzsituationen Andere als Ressourcen genutzt werden“ (Burns, 1962, S. 257, zitiert nach Neuberger, 2006a, S. 6). Neuberger (2006a) Definition für Mikropolitik lautet: „Mikropolitisch handelt, wer durch die Nutzung Anderer in organisationalen Ungewissheitszonen eigene Interessen verfolgt“ (S. 18). Organisationale Ungewissheitszonen können hinsichtlich der informatorischen Voraussetzungen interpretiert werden. Das bedeutet, dass beispielsweise keine Transparenz hinsichtlich der Motive oder der Ziele des mikropolitischen Handelns herrscht. Nach Siedenbiedel (2010) bedeutet Mikropolitik die „Gesamtheit der Bestre-

bungen von Individuen und kleinen sozialen Gruppen in Bezug auf den Aufbau, die Erhaltung, die Ausweitung sowie den Einsatz von Machtressourcen zum Zwecke der Durchsetzung selbstbezogener, partikularer Interessen im sozio-technischen System“ (S. 432). Teufel (2012) definiert Mikropolitik als „Handeln, welches den Einsatz von Macht zur Lösung von Interessenkonflikten in Organisationen beinhaltet“ (S. 43).

Ein gemeinsames Element der genannten Verständnisse ist das Durchsetzen eigener Interessen durch den Einsatz von zur Verfügung stehenden Machtressourcen. Als gemeinsames Interesse kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit „Karriere“ verstanden werden. Mit Blick auf die Elemente einer Organisation zeigen die genannten Verständnisse eine enge Verbindung zum Element Führung und speziell zum Thema Macht. Die Nutzung informaler Machtressourcen, z. B. Macht durch Persönlichkeitsdarstellung im Sinne einer Selbstdarstellung (bzw. -inszenierung) oder Informationsmacht im Sinne der Beschaffung von relevanten Informationen durch das persönliche Netzwerk, kann durch Mikropolitik erfolgen. Aus Mitarbeitersicht wird durch die (eigene) Kommunikation der Status gesteuert (zumindest bis zu einem gewissen Grad).

Folgendes Beispiel soll den Zusammenhang darstellen: Zwei Mitarbeiter mit einer normalen Arbeitsbelastung und gleich guter Leistung wählen, um diese darzustellen, unterschiedliche, in beiden Fällen glaubwürdige Kommunikationsstrategien. Mitarbeiter A kommuniziert an seine Führungskraft die Kernaussage: „Ich habe ausreichend Arbeitsaufgaben. Das bedeutet, dass es mir nicht langweilig wird, aber es besteht kein Handlungsbedarf.“ Mitarbeiter B kommuniziert an seine Führungskraft folgende Kernaussage: „Ich habe viele Arbeitsaufgaben, die sich in sehr vielen, zwar aufwändigen, aber wichtigen Einzelschritten erledigen lassen. Zeitlich ist es sehr knapp, ich tu´ aber, was ich kann.“ Die Kommunikation der beiden Mitarbeiter steuert die Wahrnehmung der Führungskraft. Während Mitarbeiter A beispielsweise den Status „guter Mitarbeiter“ bekommt, bekommt Mitarbeiter B evtl. den Status „sehr engagierter, gründlicher und belastbarer Mitarbeiter“. Der Status des Mitarbeiters A ist ein fachlicher Status, während der Status des Mitarbeiters sowohl fachlich als auch sozial ist. Auf dieser Basis kann eine Karriere beginnen.

Aktuell findet das Thema Mikropolitik in der Gender-Forschung große Beachtung. Insbesondere geht es dabei um die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Mikropolitik und Aufstiegskompetenz von Frauen. Das Kernergebnis eines Forschungsprojekts an der Universität Hamburg, das sich mit eben dieser Thematik beschäftigt, lautet: „Die Aneignung mikropolitischer Kompetenz wirkt sich förderlich auf den Aufstieg von Frauen in Führungspositionen aus“ (Cornils, 2012, S. 23). Mikropolitisches Handeln bedeutet in diesem Zusammenhang „Taktiken und strategische Vorgehensweisen (gezielt) einzusetzen,

um die eigene (Macht-) Position aufzubauen bzw. aufrechtzuerhalten und dadurch die persönlichen Handlungsspielräume zu erweitern“ (Cornils, 2012, S.23).

Die Zusammenhänge werden abschließend in Abbildung 37 dargestellt. Wenn eine Karriere als Ziel gilt, kann die Zielerreichung durch eine mikropolitisch geprägte Kommunikation zur Etablierung eines Status unterstützt werden. Ein Status führt, wie im vorangegangenen Kapitel dargestellt, zu einer Karriere in der informalen Organisation, die dann wiederum in eine Karriere in der formalen Organisation mündet. In beiden Fällen ist davon auszugehen, dass Machtausübung im Sinne des Elements Führung stattfindet. Wie weiter oben geschrieben, soll der Automatismus der Transformation einer Karriere in der informalen Organisation in eine Karriere in der formalen Organisation nochmals empirisch hinterfragt werden.

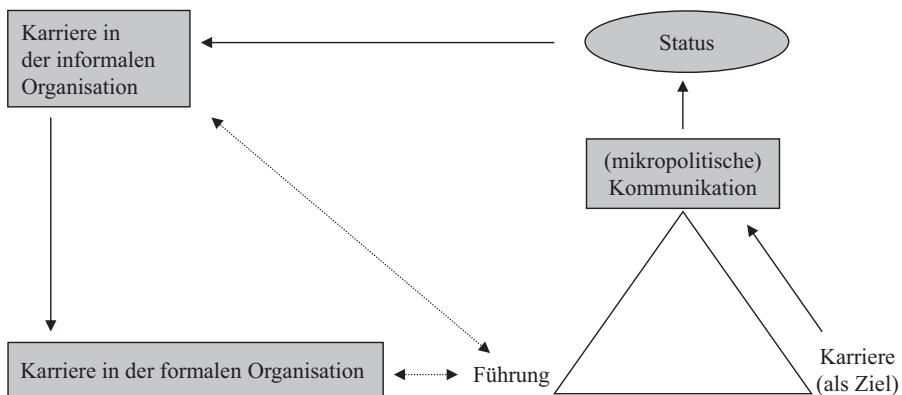


Abb. 37: Die Rolle der Kommunikation im Rahmen des Zusammenhangs zwischen Organisation und Karriere

Quelle: Eigene Darstellung

Diese Art von Kommunikation wird zum größten Teil vom Mitarbeiter gesteuert. Im theoretischen Bezugsrahmen ist der Mitarbeiter bereits als Beteiligter integriert. Diese Voraussetzung soll im theoretischen Bezugsrahmen unter dem Schlagwort „mikropolitische Kommunikation“ aufgenommen werden.

3. Zusammenfassung: Erweiterung des theoretischen Bezugsrahmens I um den Zusammenhang zwischen Organisation und Karriere

Hinsichtlich des Karrierebegriffs wurde in den Forschungslücken erarbeitet, dass die verwendeten Karrierebegriffe die Karriere in der informalen Organisation ausblenden. Daher wurde eine Karriere in der informalen Organisation explizit in das für diese Arbeit geltende Verständnis integriert. Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen einer Karriere in der informalen und einer in der formalen Organisation kann als Ergebnis festgehalten werden, dass eine Karriere in der informalen Organisation (zeitlich gesehen) vor einer Karriere in der formalen Organisation kommt. Dabei basiert eine Karriere in der informalen Organisation auf gemeinsamen Normen, dem persönlichen und/oder fachlichen Status. Dieser Status wird durch die Art der Kommunikation beeinflusst.

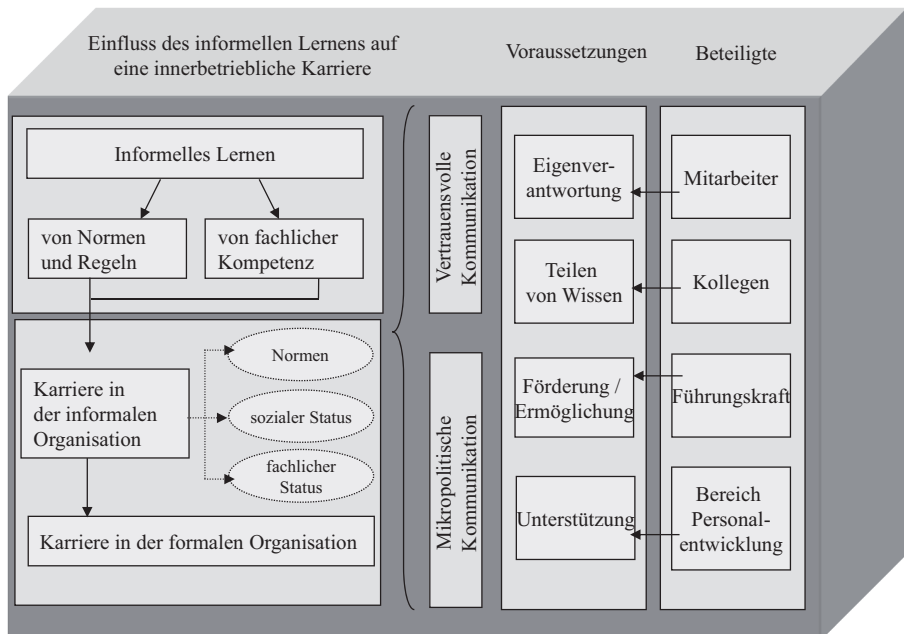


Abb. 38: Erweiterung des theoretischen Bezugsrahmens um den Zusammenhang zwischen Organisation und Karriere

Quelle: Eigene Darstellung

Eine Integration der Ergebnisse zur Konkretisierung des theoretischen Bezugsrahmens I findet sich in Abbildung 38. Darin ist der Prozess, der sich zwischen dem informellen Lernen und einer unternehmensinternen Karriere aufspannt, deutlich zu erkennen. Zur Beantwortung der erkenntnisleitenden Fragestellung, die nach dem Einfluss des informellen Lernens auf eine Karriere im innerbetrieblichen Kontext fragt, fehlt noch die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen informellem Lernen und Karriere. Diese Untersuchung und die Integration ihrer Ergebnisse in den theoretischen Bezugsrahmen ist Bestandteil des folgenden Kapitels.

III. Zusammenhang zwischen informellem Lernen als Gestaltungsvariable und Karriere als Erfolgsvariable: Anerkennung von informellem Lernen

Informelles Lernen kann nur Einfluss auf innerbetriebliche Karrieren nehmen, wenn es im innerbetrieblichen Kontext anerkannt wird. Die Anerkennung von Lernergebnissen stellt daher den Zusammenhang zwischen informellem Lernen und Karriere und den Inhalt dieses Kapitels dar. Abbildung 39 zeigt mit Hilfe der bereits im Vorfeld genutzten Prozessdarstellung einen Überblick des Zusammenhangs zwischen den Variablen.

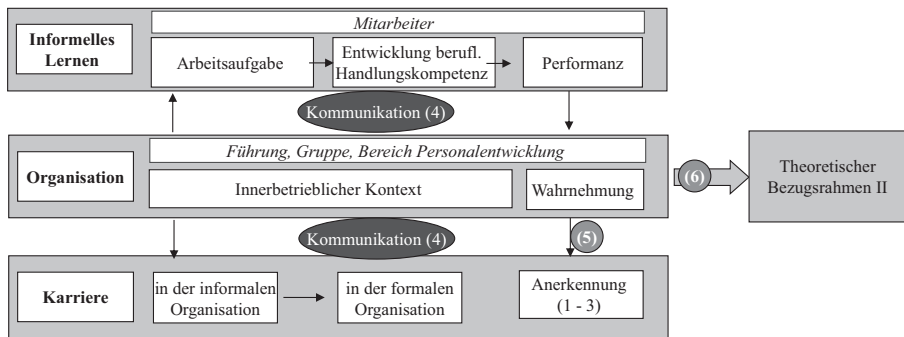


Abb. 39: Zusammenhang zwischen informellem Lernen und Karriere

Quelle: Eigene Darstellung

Das Kapitel teilt sich in sechs Abschnitte. Es beginnt mit einer begrifflichen Klärung des Wortes Anerkennung (1), bevor im zweiten bzw. dritten Abschnitt die formale (2) bzw. die gesellschaftliche Anerkennung (3) diskutiert wird. Der vierte Abschnitt behandelt die duale Rolle der Kommunikation. Bevor das Kapitel mit einem Zwischenfazit im sechsten Abschnitt (6) schließt, wird im fünften Abschnitt der Zusammenhang zwischen Wahrnehmung und Anerkennung behandelt (5).

1. Begriffliche Definition von Anerkennung

Die Verfahren zur Anerkennung der Kompetenz einer Person sind stark ausdifferenziert (Annen & Schreiber, 2011, S. 136). Zur Einordnung der unterschiedlichen Verfahren werden in der Literatur drei grundsätzliche Modelle unterschieden (Frank, 2004, S. 34 f.; Geldermann, Seidel & Severing, 2009, S. 125 f.).

- *Konvergenz*: Bei der Konvergenz werden die auf informellem Weg erlernten Kompetenzen „an staatlich anerkannten Qualitätsstandards gemessen und als gleichwertig eingestuft“ (Geldermann et al., 2009, S. 125). Bei einem Bestehen der Prüfung wird das formale Bildungszertifikat vergeben, das die Anerkennung auf dem Arbeitsmarkt sicherstellt.
- *Komplementarität*: Bei diesem Modell werden informell erworbene Kompetenzen mit Hilfe der Anforderungen des formalen Bildungssystems von den zuständigen Stellen erfasst und bewertet. „Dabei geht es insbesondere darum, Schnittstellen zu dem bestehenden System ausfindig zu machen und Integrationsmöglichkeiten aufzuzeigen“ (Frank, 2004, S. 34).
- *Parallelität*: Bei der Parallelität wird von einer Eigenständigkeit der Qualität der informell erworbenen Kompetenzen ausgegangen. Das bedeutet, dass bei der Anerkennung nicht auf allgemein gültige Standards zurückgegriffen wird. Der Vorteil dieser Variante ist, dass die Kompetenz eines Mitarbeiters ganzheitlich erhoben werden kann. Die Herausforderung an dieser Stelle ist die Gestaltung eines gültigen und übertragbaren Anerkennungs- und Dokumentationssystems.

In Deutschland übernimmt, wie auch schon im Rahmen der Forschungslücken thematisiert wurde, das erste Modell (Konvergenz) die leitende Rolle: „Im deutschen Bildungswesen ist nach wie vor die Prüfung – in der Regel also eine Leistungsmessung auf Basis der Reproduktion von Wissen, Fertigkeiten und Kenntnissen, die in einem definierten vorangegangenen Bildungsabschnitt vermittelt wurden – das Standardinstrument der Bewertung. Neue Verfahren der Kompetenzbewertung werden nur schwer Akzeptanz finden, wenn sie nicht Funktionen erfüllen, die auch Prüfungen zugeschrieben werden“ (Geldermann et al., 2009, S. 126). Mit dieser Feststellung ist die Zertifizierbarkeit als Unterscheidungskriterium für die Abgrenzung zwischen informellem Lernen und formalem Lernen eng verbunden. Der Begriff Zertifikat soll daher in der Diskussion um den Begriff Anerkennung des informellen Lernens als Ausgangspunkt dienen.

Etymologisch stammt der Begriff Zertifikat aus dem Mittellateinischen und besteht aus den beiden Bestandteilen „certus“ in der Bedeutung „sicher, fest-

stehend“ und „facere“ in der Bedeutung „machen“. In der Gegenwart wird er in der Bedeutung „Bescheinigung, Zeugnis“ verwendet (Kluge, 1999, S. 908). Das CEDEFOP (2008) definiert ein Zertifikat als „ein offizielles, von einer ausstellenden Stelle oder Behörde vergebenes Dokument, das in Folge einer Bewertung und einer Validierung gemäß einem festgelegten Standard die Leistungen einer Person erfasst“ (S. 39). Dabei unterscheidet das CEDEFOP (2009) nicht zwischen unterschiedlichen Zertifikatsformen, sondern ordnet dieser Definition auch „Befähigungsnachweis, Bescheinigung, Diplom, Zertifikat, Zeugnis und Titel“ (S. 88) unter. Dementsprechend wird unter der Zertifizierung von Lernergebnissen der Prozess verstanden, „durch den formal bescheinigt wird, dass bestimmte Lernergebnisse (Kenntnisse, Know-how, Fähigkeiten und/oder Kompetenzen), die eine Person erzielt hat, durch eine zuständige Behörde oder eine zuständige Stelle gemäß einem festgelegten Standard bewertet und validiert wurden. Die Zertifizierung führt zur Ausstellung eines Befähigungsnachweises, eines Diploms oder eines Titels“ (CEDEFOP, 2009, S. 90). Nach Clement (2006) sollen unter Zertifikaten der (beruflichen) Bildung „formalisierte, schriftlich fixierte Bescheinigungen autorisierter Stellen (...), die Personen eine bestimmte Leistungsfähigkeit zuerkennen“ (S. 11) verstanden werden. Nach Gutschow (2010) handelt es sich bei einer Zertifizierung „um eine schriftlich fixierte Fremdbewertung, die in der Regel auf einer Prüfung durch eine zuständige Stelle basiert und an spezifischen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten ausgerichtet ist. Diese Bewertung wird anhand von vorab festgelegten Standards und Referenzniveaus vorgenommen. Eine solche Zertifizierung zeichnet sich durch eine allgemein anerkannte Verkehrsgeltung aus und führt zumeist zu bestimmten Berechtigungen für gesellschaftliche Teilbereiche“ (S. 11). Severing (2011) versteht unter Zertifikaten „Bestätigung von Lernleistungen (...), die ihren Inhabern Berechtigungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem verleihen“ (S. 15). Nach Annen und Schreiber (2011) handelt es sich bei der Zertifizierung „um eine schriftlich fixierte Fremdbewertung, die in der Regel, aber nicht zwangsläufig, auf einer externen (Über-) Prüfung basiert, outputorientiert und an spezifischen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten ausgerichtet ist. Diese Bewertung wird anhand von vorab festgelegten Standards und Referenzniveaus vorgenommen“ (S. 135).

Gemeinsam ist den Verständnissen des Zertifikatsbegriffs das Streben nach einer nachvollziehbaren, schriftlichen Dokumentation von (sichtbaren) Lernergebnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person durch eine autorisierte und allgemein anerkannte Stelle, die nach vorab festgelegten Standards erfolgt. Hinsichtlich des Nutzens eines Zertifikats werden bei Severing (2011) „die Berechtigungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem“ (S. 15) und bei Gutschow (2010) „bestimmte Berechtigungen für gesellschaftliche Teilberei-

che“ (S. 11) genannt. Dies soll näher betrachtet werden aus Sicht des Arbeitsmarktes und aus Sicht des Inhabers eines Zertifikats:

Für den Arbeitsmarkt und damit für Unternehmen, die Arbeitnehmer beschäftigen, bieten Zertifikate eine „partielle Sicherheit“ für die Qualität des (Arbeits-)Angebots (Clement, 2006, S. 11; Dröge, 2006, S. 183). Das bedeutet, dass der Arbeitgeber mit Hilfe eines Zertifikats die (auf Basis des Zertifikats zu erwartende) zukünftige Arbeitsproduktivität einschätzen kann (Clement, 2006, S. 12).³⁰ Dies kann mit der Transparenz der vorab festgelegten Standards begründet werden.

Für den Inhaber eines Zertifikats bedeuten „Berechtigungen für gesellschaftliche Teilbereiche“ und „Berechtigungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem“ eine berufliche Perspektive, aber auch die Möglichkeit der gesellschaftlichen Positionierung: Zertifikate sind „ein Mittel der beruflichen und gesellschaftlichen Positionierung“ (Münch, 1993, S. 83; vgl. Faulstich & Vespermann, 2001, S. 10; vgl. Severing, 2011, S. 18). Der Begriff der gesellschaftlichen Positionierung auf Basis eines Zertifikats knüpft an den Gedanken des Status in der formalen Organisation an. Das bedeutet, dass dem Inhaber eines Zertifikats aufgrund des Zertifikats Wissen und Können zugeschrieben wird, ebenso wie dem Inhaber einer Position auf Basis der Position Machtressourcen zugeschrieben werden. Beispielsweise wird einem Pilot auf Basis seiner formalen Ausbildung zugetraut, das Flugzeug sicher an sein Ziel zu bringen.

Den Bogen zurück zum Begriff Anerkennung schlägt das CEDEFOP (2008, S. 153), das ebenfalls die Unterscheidung zwischen beruflicher und gesellschaftlicher Positionierung trifft. Diese findet sich jedoch unter dem Stichwort „Anerkennung von Lernergebnissen“ (nicht unter Zertifizierung). Dabei wird zwischen der formalen Anerkennung³¹ und der gesellschaftlichen Anerkennung unterschieden. Im Rahmen der formalen Anerkennung trifft das CEDEFOP eine weitere Unterscheidung. Sie kann entweder durch die Verleihung von Qualifikationen erfolgen oder durch das Verleihen von sogenannten Entsprechungen, Anrechnungspunkten oder Urkunden nach einer Validierung von Lernergebnissen. Tabelle 41 fasst diese Unterscheidung zusammen.

30 Es ist zu vermuten, dass im Rahmen der Vergabe von Zertifikaten nicht immer wissenschaftliche Kompetenzmessmethoden angewendet werden. Das bedeutet, dass vermutet wird, dass auch im Rahmen des formalen Lernens die wissenschaftlichen Kriterien, die im Rahmen der Anerkennung des informellen Lernens gefordert werden, nicht immer eingehalten werden. In der Praxis wird jedoch einem (offiziellen) Zertifikat mehr Vertrauen entgegengebracht als beispielsweise einem Kompetenzpass. Dies basiert auf dem tradierten Schulsystem in Deutschland.

31 In der englischen Version auf S. 152 lautet „formelle Anerkennung“ „formal recognition“. Das CEDEFOP (2008) übersetzt „formal“ ins Deutsche mit dem Wort „formell“, ebenso möglich wäre eine Übersetzung ins Deutsche mit dem Wort „formal“.

Tab. 41: Anerkennung von Lernergebnissen

Formale Anerkennung		Gesellschaftliche Anerkennung
Der Prozess der formalen Anerkennung des Wertes von Kompetenzen durch das Verleihen von Qualifikationen (Befähigungsnachweise, Bescheinigungen, Diplome, Zertifikate, Zeugnisse).	Der Prozess der formalen Anerkennung des Wertes von Kompetenzen entweder durch das Verleihen von Entsprechungen, Anrechnungspunkten oder Urkunden.	Die Anerkennung des Wertes von Kompetenzen durch Akteure aus Wirtschaft und Gesellschaft.

Quelle: in Anlehnung an CEDEFOP (2008) S. 153.

Im Unterschied zum CEDEFOP unterscheidet Patrick Werquin (2007, S. 7 f.), einer der führenden Köpfe des Prior Learning International Research Centre in Kanada, im Rahmen der Anerkennung von Lernergebnissen nur zwischen zwei Möglichkeiten. Die erste Möglichkeit ist die „technical recognition“, für das er einen Universitätsabschluss als typisches Beispiel nennt. Damit reduziert er sein Verständnis um die Anerkennung von Entsprechungen, Anrechnungspunkten oder Urkunden. Die zweite Möglichkeit entspricht der gesellschaftlichen Anerkennung des CEDFOP und lautet in seinem Wortlaut „social recognition“. Das bedeutet, dass einem Mitarbeiter auf Basis seiner (gezeigten) Fähigkeiten (und nicht auf Basis eines Zertifikats) Kompetenzen zugeschrieben werden. Abbildung 40 fasst die Unterscheidung zwischen Zertifikat und Anerkennung zusammen.

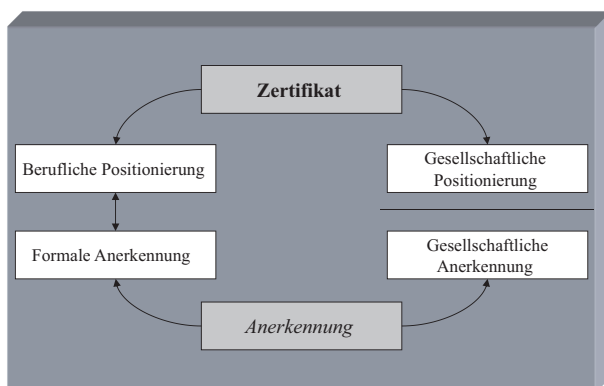


Abb. 40: Zertifikat und Anerkennung

Quelle: Eigene Darstellung

Es wird deutlich, dass die formale Anerkennung von Lernergebnissen in ein Zertifikat mündet, während die gesellschaftliche Anerkennung ohne Zertifikat erfolgt.

Für die Anerkennung von informell erworbener Kompetenz hat sich, als Gegenpart zum Zertifikat, der Begriff „Validierung“ etabliert (Dehnbostel, 2011, S. 103). Unter der Validierung von Lernergebnissen wird nach dem CEDEFOP (2009) folgendes verstanden: „Die Bestätigung durch eine zuständige Behörde oder Stelle, dass Lernergebnisse (Kenntnisse, Fertigkeiten und/oder Kompetenzen), die eine Person in einem formalen, nicht formalen oder informellen Kontext erzielt hat, gemäß festgelegten Kriterien bewertet wurden und den Anforderungen eines Validierungsstandards entsprechen. Die Validierung führt üblicherweise zur Zertifizierung“ (S. 89; vgl. Böhlinger, 2010, S. 38).

Zusammenfassend soll festgehalten werden: Im Rahmen der Anerkennung der Kompetenz einer Person stehen drei Modelle zur Verfügung: Konvergenz, Komplementarität und Parallelität. Im deutschsprachigen Raum ist die Konvergenz das am häufigsten anzutreffende Modell. Dies geht Hand in Hand mit der großen Rolle der Zertifizierbarkeit der Lernergebnisse als Kriterium für die Unterscheidung zwischen formalem und informellem Lernen. Unter einem Zertifikat soll in diesem Zusammenhang eine nachvollziehbare, schriftliche Dokumentation von (sichtbaren) Lernergebnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person durch eine autorisierte und allgemein anerkannte Stelle, die nach vorab festgelegten Standards erfolgt, verstanden werden. Aus einem Zertifikat ergibt sich sowohl für den Arbeitsmarkt als auch für den Inhaber ein Nutzen. Während der Arbeitsmarkt eine partielle Sicherheit für die Qualität der Arbeitsergebnisse in einem Zertifikat sieht, erhält der Inhaber Berechtigungen und damit die Möglichkeit zur gesellschaftlichen und beruflichen Positionierung. Innerhalb eines organisatorischen Kontextes muss Anerkennung jedoch nicht zwingend mit einem Zertifikat verbunden sein. Die gesellschaftliche Anerkennung ist in diesem Zusammenhang eng verknüpft mit dem Begriff Status, der einem Mitarbeiter in einer informellen Organisation aufgrund seiner Persönlichkeit und/oder seiner Fähigkeiten zugeschrieben wird. Die Unterscheidung zwischen der formalen und der gesellschaftlichen Anerkennung (= organisatorische Anerkennung) soll im Folgenden näher betrachtet werden.

2. Formale Anerkennung

Auf europäischer Ebene wird verstärkt an bildungspolitischen Konzepten zur formalen Anerkennung sowohl von informell als auch von formal erworbenen Kompetenzen gearbeitet (Freckmann, 2010, S. 21 f.; Strauch, Jütten & Mania, 2009, S. 22 f.). Für die Diskussion um den Nutzen für Organisationen sollen

zwei Ansatzpunkte betrachtet werden: allgemein (und damit auch unternehmensübergreifend) der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) (a) und auf Instrumentenebene die betriebliche Nutzung von Kompetenzpässen (b). Im Folgenden sollen die beiden Ansätze skizziert und ihr möglicher Beitrag zur Bearbeitung der erkenntnisleitenden Fragestellung diskutiert werden. Ein dritter Teil geht auf die Möglichkeiten einer formalen Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen im formalen Bildungssystem ein (c).

a. Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR)

Der DQR stellt die „deutsche Operationalisierung“ des EQF (= European Qualifications Framework) dar. Das bedeutet, dass die auf europäischer Ebene verabschiedeten, übergeordneten Regeln für die Bewertung von Abschlüssen der beruflichen Bildung auf das deutsche Bildungssystem angewendet werden. Ziel ist die Vergleichbarkeit der Ergebnisse beruflichen Lernens in Europa zur Herstellung einer „gemeinsamen Sprache“.

Dafür bietet der DQR eine Matrix zur Einordnung von formalen Qualifikationen der beruflichen Bildung für ihre umfassende und bildungsbereichsübergreifende Bewertung in Deutschland an. Insgesamt besteht er aus acht Niveaustufen, denen die Qualifikationen im deutschen Bildungssystem zugeordnet werden können. „Bei der Zuordnung von Qualifikationen zum DQR sollen alle formalen Qualifikationen des deutschen Bildungssystems der Allgemeinbildung, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung – jeweils einschließlich der Weiterbildung – einbezogen werden“ (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011, S. 5). Damit sollen ein „Beitrag zur Mobilität von Lernen und Beschäftigten“ sowie die Förderung beziehungsweise Verbesserung „des Zugang[s] und [der] Teilnahme am lebenslangen Lernen und die Nutzung von Qualifikationen (...) für alle“ (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2009, S. 3) geleistet werden. In anderen Worten soll eine Kommunikation zwischen den unterschiedlichen Bildungssystemen europaweit ermöglicht werden, um die Mobilität von Arbeitnehmern zu ermöglichen (Reglin & Schöpf, 2011, S. 184).

Die acht Niveaustufen, denen die Qualifikationen zugewiesen werden, werden in Abbildung 41 dargestellt. Sie weisen hinsichtlich ihrer Beschreibung eine einheitliche Struktur auf. Jede Beschreibung der acht Stufen besteht aus zwei Kompetenzen, der Fachkompetenz und der Personalen Kompetenz. Unter Fachkompetenz, die sich aus den beiden Kategorien Wissen und Fertigkeiten zusammensetzt, wird „die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen eigenständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen“ (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011, S. 8) verstanden. Personale Kompetenz, die sich aus den beiden Kompo-

nenten Sozialkompetenz und Selbständigkeit zusammensetzt, bezeichnet „die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten“ (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011, S. 9).

Niveaustufe 1 bis 8			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung, Kommunikation	Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

Abb. 41: Struktur der Niveaustufen des DQR

Quelle: AK DQR (2011) S. 5.

Die „Währung“ mit Hilfe derer die Einordnung vorgenommen wird, ist das sogenannte Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (auf europäischer Ebene: ECVET, auf deutscher Ebene: DECET). Innerhalb dieses Leistungspunktesystems werden Lernergebnisse zu sogenannten Units zusammengefasst, die jeweils Teile einer Qualifikation darstellen. „Das Instrument ECVET soll in der Lage sein, alle möglichen Bildungsformen zu integrieren, also zur Beschreibung der Ergebnisse formalen, nicht formalen und informellen Lernens herangezogen werden zu können, auch wenn zunächst vorrangig auf die formalen Systeme der Berufsbildung fokussiert wird“ (Reglin & Schöpf, 2011, S. 184).

Aus der weiter oben genannten Zielsetzung des DQR, ebenso wie aus dem Leistungspunktesystem, wird deutlich, dass er sich auf die Einordnung von formal erworbenen Qualifikationen bezieht. Die Anerkennung insbesondere der auf informellem Weg erworbenen Kompetenzen in einer Organisation kann er oder sein System nicht ausreichend unterstützen, außer sie entsprechen Inhalten bereits bestehender Angebote formalen Lernens, wie dies beispielsweise im Rahmen der im Abschnitt c dieses Kapitels dargestellten Externenprüfung der Fall ist (Gutschow & Seidel, 2010, S. 48). Dies unterstützt die zu Beginn dieses Kapitels getroffene Feststellung, dass das Modell der Konvergenz – in diesem Modell werden die informell erworbenen Kompetenzen mit einem Äquivalent aus dem formalen Bildungssystem anerkannt – das am stärksten vertretene Modell hinsichtlich der Anerkennung von Kompetenz darstellt. Das führt aber auch zu dem Gedanken, dass auf informellem Weg gelernte Kom-

petenz nach der formalen Anerkennung im DQR Berücksichtigung findet, da der DQR nicht regelt, auf welchem Weg Kompetenz erworben werden soll, sondern sich an sogenannten Learning Outcomes orientiert. Der Schlüssel liegt demnach in der Anerkennung bzw. in der Validierung von informell erworbenen Lernergebnissen und nicht in der Gestaltung des DQR. Dementsprechend stellt Dehnbostel (2011, S. 99) fest, dass der DQR keine Konzepte und Verfahrenswege zur Anerkennung von Ergebnissen des informellen Lernens bietet. Mit Blick auf die erkenntnisleitende Fragestellung lässt sich in diesem Zusammenhang feststellen, dass der DQR keinen Ansatzpunkt zur Beantwortung bietet. Zusätzlich kann als Argument angeführt werden, dass der DQR zur Förderung der Mobilität der Mitarbeiter dient, die Fragestellung die Erfolgsvariable jedoch im unternehmensinternen Kontext betrachtet.

b. Kompetenzpässe³²

Kompetenzpässe finden in Deutschland seit den 90er Jahren Verbreitung. Sie sind bislang hauptsächlich im außerbetrieblichen Umfeld verortet und verfolgen im Rahmen von Beratungsprozessen das Ziel, Transparenz über vorhandene Kompetenzen einer Person herzustellen (Freckmann, 2010, S. 28; Gnahs & Brettschneider, 2005, S. 25 ff.; Kucher & Wehinger, 2010, S. 51). In einer Machbarkeitsstudie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF 2004) wurden im Jahr 2004 rund 50 unterschiedliche Kompetenzpässe ermittelt, was auf eine große Heterogenität hinsichtlich der Anwendung hinweist (Gnahs & Brettschneider, 2005, S. 27). Auch die Namensgebung erfolgt nicht einheitlich: Insgesamt konnten rund 90 verschiedene Bezeichnungen identifiziert werden (Gnahs & Brettschneider, 2005, S. 27). In der Machbarkeitsstudie werden sie unter dem Begriff Weiterbildungspässe zusammengefasst, im Rahmen der vorliegenden Arbeit sollen sie, angelehnt an die Begriffe des betrieblichen Lernens (vgl. Kapitel D.II), als Kompetenzpässe geführt werden. Als Beispiele für Kompetenzpässe sollen an dieser Stelle der Kompetenzreflektor (KomNetz), der „Profil-PASS“ (DIE), die „Kompetenzbilanz“ (DJI) oder der „Job Navigator“ (IG Metall) genannt werden.

Hinsichtlich einer Anerkennung insbesondere von informell erworbenen Kompetenzen stellt die Machbarkeitsstudie ernüchternd fest: „Insgesamt sind systematisierte und überprüfbare Verfahren zur Erfassung von Lernleistungen und von Kompetenzen, die über bloße Beschreibungen von Tätigkeiten hinausge-

32 Der Begriff „Kompetenzpässe“ steht in diesem Zusammenhang für ein ganzes Bündel an Instrumenten, die das Ziel verfolgen, Transparenz über vorhandene Kompetenzen einer Person herzustellen und nicht für ein einzelnes Instrument. Diese Klarstellung dient insbesondere dazu, die Begriffsverwendung von einem existierenden Instrument mit dem Namen „Kompetenzpass“ abzugrenzen.

hen, als Bestandteil von Weiterbildungspässen in Deutschland die Ausnahme“ (DIE, 2004, S. 71; vgl. Geldermann et al., 2009, S. 90 f.; vgl. Kaufhold, 2010, S. 45; vgl. Wehinger, 2010, S. 101). Mit Blick auf die erkenntnisleitende Fragestellung „lässt sich festhalten, dass zumindest die Entstehung vieler Bildungspässe eng mit Re-Integrationsproblemen in den Arbeitsmarkt verbunden ist, während Fragen der Aufstiegsorientierung eine untergeordnete Rolle spielen“ (Gnahs & Brettschneider, 2005, S. 29). Weiter kann der betriebliche Einsatz von Kompetenzpässen in einer Organisation kritisch unter folgenden fünf Aspekten diskutiert werden:

Erster Aspekt: Die Erfassung von Kompetenz könnte Vorbehalte bei den Mitarbeitern hervorrufen. Bedenken könnten sich beispielsweise auf „die Gefährdung der eigenen Position im Unternehmen (z. B. Machtverlust durch Wissensfreigabe; Sichtbarwerden von Schwächen) oder eine Umverteilung bei den Arbeitsaufgaben (eine andere Person ist z. B. besser geeignet für diese Tätigkeit)“ richten (Kaufhold, 2010, S. 43).

Zweiter Aspekt: Die praktische Umsetzung der Kompetenzerfassung entspricht zumeist nicht wissenschaftlichen Ansprüchen einer Erhebung, da die wissenschaftlichen Kriterien Objektivität, Reliabilität und Validität³³ in der Gestaltung der Konzepte und in deren Anwendung verletzt werden. Das liegt zum einen an den Kriterien, welche die Akzeptanz eines solchen Konzepts in einer Organisation beeinflussen. Praktikabilität, betriebliche Anwendbarkeit und Verwertbarkeit der Ergebnisse treten schließlich bei der fachbereichsbezogenen Akzeptanz einer Erhebung stark in den Vordergrund (Kauffeld, 2006, S. 52). Zum anderen liegt es bei der Erfassung von Kompetenz an den diagnostischen Fähigkeiten der Führungskräfte. Aufgrund der Rollenteilung im Rahmen des betrieblichen Lernprozesses gehört die Erfassung der Kompetenz zu den Aufgaben einer Führungskraft. Führungskräfte wählen überwiegend Methoden im Sinne des Pragmatismus, die regelmäßig nicht den wissenschaftlichen Ansprüchen auf dem Gebiet der Kompetenzerfassung entsprechen. Bei der Erfassung kann es dadurch zu Verzerrungen in der Bewertung und Erfassung beispielsweise auf Basis von Sympathien kommen. Auf diesen Punkt geht der folgende Abschnitt D.III.5 ein.

Dritter Aspekt: Eine weitere Umsetzungshürde stellt der aufwändige Prozess einer Erhebung von Kompetenzen dar (Noll, 2010, S. 33). Der Nutzen aus diesem Aufwand ist aufgrund langfristiger Wirkmechanismen von Lernprozessen

33 Wissenschaftliche Ergebnisse können hinsichtlich der drei Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität beurteilt werden. Objektivität bedeutet Generalisierbarkeit und Repräsentativität; Reliabilität bedeutet Zuverlässigkeit und Gültigkeit bedeutet Validität (Lamnek, 2005, S. 145).

nicht „von heute auf morgen“ realisierbar. Gerade in Klein- und Mittelständischen Betrieben, die aufgrund ihrer Betriebsgröße keine eigenständigen Bereich Personalentwicklung haben, ist dieses Argument verstärkt zu finden (Kaufhold, 2010, S. 43).

Vierter Aspekt: Wie vorher bereits dargestellt wurde, gibt es kein einheitliches Verständnis für den Begriff Kompetenz. Dies liegt hauptsächlich darin begründet, dass er einen theorierelevanten Charakter besitzt: „ (...) er hat nur innerhalb der spezifischen Konstruktion einer Theorie eine definierte Bedeutung. Außerhalb jeglichen theoretischen Rahmens ist der Kompetenzbegriff bedeutungslos“ (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XX). Da sich Kompetenzpässe für die (formale) Anerkennung und Formalisierung von Kompetenz auf einen einheitlichen Kompetenzbegriff beziehen müssten, gibt es aktuell kein allgemein gültiges Konzept für ihre Gestaltung (Kaufhold, 2010, S. 35; Münk, Schelten & Schmid, 2010, S. 12). Somit wird der Einsatz eines unternehmensübergreifenden Instruments praktisch unmöglich.

Fünfter Aspekt: Bereits existierende und unternehmensübergreifende Kompetenzpässe werden bislang ordnungspolitisch und arbeitsmarktbezogen mangelhaft anerkannt und sind im betrieblichen Bereich eher unbekannt (Freckmann, 2010, S. 29; Kaufhold, 2010, S. 45; Kucher & Wehinger, 2010, S. 52). Aus Unternehmenssicht fehlt aufgrund mangelnder Vergleichbarkeit in der Regel der Anreiz, gerade diese übergeordneten Instrumente einzusetzen. Zusätzlich werden die Pässe nicht im Rahmen der formalen Aufstiegsqualifizierung anerkannt.

Als Ergebnis dieser Diskussion wird festgehalten, dass der Einsatz von überbetrieblichen Kompetenzpässen (aktuell) nur einen geringen Beitrag für die innerbetriebliche Anerkennung von Kompetenzen leistet.

c. Formale Anerkennung von Erfahrung

Ziel dieses Unterabschnitts ist ein Überblick über die Möglichkeiten zur Anrechnung von gemachten Erfahrungen bzw. informell erworbenen Wissens im formalen Bildungssystem als Beispiele für das Modell Konvergenz. In Deutschland gibt es hierfür insgesamt drei Möglichkeiten: die Externenprüfung, die Begabtenprüfung und das IT-Weiterbildungssystem (Barre & Dehnbostel, 2011, S. 116).

Externenprüfung:

Die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen besteht im Rahmen der Externenprüfung darin, dass „Berufspraktiker überhaupt zur Prüfung zugelassen werden“ (Geldermann et al., 2010, S. 96). Nach Annen und Schreiber

(2011) gilt die Externenprüfung als „typischer Ansatz zur Anerkennung informellen Lernens“ (S. 145).

Die Externenprüfung wird auf Basis praktischer Berufserfahrung abgelegt. Sie orientiert sich an den Leistungsnachweisen, die „reguläre“ Auszubildende erbringen müssen und ermöglicht den Erwerb eines Abschlusses im dualen Ausbildungssystem.

Im bildungspolitischen Kontext wird sie vor allem mit Blick auf die vertikale Durchlässigkeit diskutiert (BMBF, 2008, S. 21; Hecker, 1994, S. 30; Reglin & Schöpf, 2011, S. 183; Schöpf & Reglin, 2012, S. 133). Das bedeutet, dass sie „den Zugang zu weiteren Bildungsgängen (bspw. Fortbildung) [ermöglicht] und (...) durch die vergebenen Zertifikate arbeitsmarktwirksam (...)“ (Annen & Schreiber, 2011, S. 145) ist.

Zum Verfahren findet sich auf der Seite der IHK Schwaben folgende Beschreibung: „Zur Ablegung der Abschlussprüfung im Ausnahmeverfahren ist nach § 45 Abs. 2 des Berufsbildungsgesetzes eine praktische Tätigkeit in dem gewünschten Ausbildungsberuf von mindestens der eineinhalbfachen Dauer der Ausbildungszeit erforderlich. Angerechnet werden auch Ausbildungszeiten in einem anderen, einschlägigen Ausbildungsberuf. Bei der Ermittlung der nachzuweisenden Dauer der praktischen Tätigkeit können zusätzlich bestimmte schulische Abschlüsse sowie in anderen einschlägigen Ausbildungsberufen bereits erfolgreich abgelegte Abschlussprüfungen zeitlich angerechnet werden. Hierzu sind vom Antragsteller Kenntnisse und Fähigkeiten des gesamten Berufsbildes nachzuweisen“ (IHK Schwaben, 2011, S. 2). Daraus wird deutlich, dass der Nachweis von Berufserfahrung für die Zulassung zur Prüfung essentiell ist. Dieser Nachweis wird „aufgrund der Aktenlage vorgenommen“ (BMBF, 2008, S. 21).

Begabtenprüfung:

„Diese Prüfung ist für Personen gedacht, die aufgrund ihrer Begabung, ihrer Persönlichkeit und ihrer Vorbildung für ein Hochschulstudium in Frage kommen, aber wegen ihres Entwicklungsgangs keinen schulischen Bildungsgang bis zur Hochschulreifeprüfung durchlaufen konnten“ (Bayerischer Behördenwegweiser).

IT Weiterbildungssystem:

Nach Schröder (2011, o. S.) darf das IT Weiterbildungssystem als modellhaft hinsichtlich der Anerkennung von informell erworbener Handlungskompetenz gelten. Es ist bundesweit einheitlich durch die IT-Fortbildungsverordnung vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geregelt. Es baut auf den Beru-

fen der IT-Erstausbildung auf und führt durch Fortbildung zu Abschlüssen für operative bzw. strategische IT Professionals oder durch Weiterbildung zu Spezialistenzertifikaten (vgl. Informationshomepage unter www.it-weiterbildung.info; 06.08.2012; vgl. Geldermann, et al., 2009, S.105f.). Dabei wird eine enge Koppelung zu IT-Studiengängen vorgesehen, so dass zudem der Zugang zu einem akademischen Abschluss offen steht.

Insgesamt sind dafür rund 14 Spezialistenprofile beschrieben. Die Anerkennung der beispielsweise durch Arbeitsaufgaben erworbenen Kompetenz erfolgt durch ein spezielles Dokumentationsverfahren als Nachweis und einer Prüfung.

Eine Übersicht der Möglichkeiten, ergänzt um die rechtlichen Referenzen, bietet Tabelle 42.

Tab. 42: Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen im formalen Bildungssystem

formale Anerkennung von Wissen und Erfahrung in deutschen Bildungssystem	
Verleihen von Qualifikationen	Verleihen von Entsprechungen
Begabtenprüfung (Hochschulzugang)	Beruflich erworbene Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge
Zugang zum Studium (ohne Abitur)	Externenprüfungen (Hauptschulabschluss über AHR bis BBiG § 45/HwO § 37)
BBiG-Möglichkeiten von beruflicher Vorbildung bis Zeugnisgleichstellungen (§ 7, 8, 43 Abs. 2, 49, 50)	
IT-Weiterbildungssystem	IT-Weiterbildungssystem

Quelle: in Anlehnung an Barre & Dehnbostel (2011) S. 116, vgl. Dehnbostel (2011) S. 103.

Gemeinsam ist den drei Anrechnungsmöglichkeiten (DQR, Kompetenzpässe, Anerkennung von Erfahrung), dass Kompetenzen, die auf informellem Weg erworben werden, in bestehende formale Systematiken integriert werden. Insgesamt kann festgestellt werden, dass es bislang noch kein allgemein anerkanntes Verfahren gibt, das informell erworbene Kompetenzen auf eine solche Art festhält, dass sie im Bildungssystem aus sich heraus, und nicht auf Basis bestehender formaler Bildungssystematiken anerkannt werden (= Modell Parallelität): „Im deutschen Bildungswesen ist nach wie vor die Prüfung – in der Regel also eine Leistungsmessung auf Basis der Reproduktion von Wissen, Fertigkeiten und Kenntnissen, die in einem definierten vorangegangenen Bildungsabschnitt vermittelt wurden – das Standardinstrument der Bewertung. Neue Verfahren der Kompetenzbewertung werden nur schwer Akzeptanz finden, wenn sie nicht Funktionen erfüllen, die auch Prüfungen zugeschrieben werden“ (Geldermann et al., 2010, S. 126). Dies hängt eng zusammen mit dem „Qualitätsvermutungseffekt“. Damit soll ausgedrückt werden, dass beispielsweise von Mitarbeitern des Personalwesens angenommen wird, dass bei

einem Mitarbeiter mit einer gewissen formalen Qualifikation gewisse Kompetenzen vorausgesetzt werden können. An dieser Stelle kann kritisch hinterfragt werden, ob die Gütekriterien bei der Erhebung von Kompetenzen im Rahmen formaler Qualifikationen eingehalten werden. Insgesamt ist im Rahmen einer formalen Anerkennung eher von Objektivität auszugehen als im Rahmen der gesellschaftlichen Anerkennung, da beispielsweise auch durch das CEDEFOP Leitlinien und Instrumente zur Qualitätssicherung der Anerkennung entwickelt werden (CEDEFOP, 2009, S. 26).

Eine allgemeine Anerkennung von informal erworbenen Kompetenzen findet in Deutschland (im Gegensatz zu anderen europäischen und außereuropäischen Ländern) eher in sozialen Kontexten statt (Dehnbostel, 2011, S. 102). Das nächste Kapitel geht daher auf den Gedanken der sozialen bzw. gesellschaftlichen Anerkennung von informell erworbenen Lernergebnissen in einer Organisation ein.

3. Gesellschaftliche Anerkennung

Im Rahmen dieser Arbeit bezieht sich der Begriff „gesellschaftliche Anerkennung“ mit Bezug auf die erkenntnisleitende Fragestellung auf den innerbetrieblichen Kontext. Dehnbostel (2011, S. 103) bietet für diese Form der Anerkennung u. a. folgende Beispiele: Mitarbeitergespräche, Arbeitszeugnisse, Assessmentverfahren oder Kompetenzbilanzen. Eine Nennung dieser Beispiele soll an dieser Stelle genügen, da bereits an dieser Stelle deutlich wird, dass diese Beispiele Instrumente darstellen, für die innerbetriebliche Konzepte erarbeitet und umgesetzt werden. Beispielsweise wird zuerst ein Konzept für die Durchführung von Mitarbeitergesprächen erarbeitet. In diesem wird festgelegt, in welchem Rhythmus das Gespräch stattfindet, welche Inhalte besprochen werden sollen, welche Kriterien als Maßstab dienen sollen, welche Formulare ausgefüllt werden müssen. In der Umsetzung wird das Konzept für die Mitarbeitergespräche umgesetzt und die Gespräche tatsächlich geführt.

Daher erfolgt die Analyse der gesellschaftlichen Anerkennung in zwei Schritten. Im ersten Schritt wird auf den konzeptionellen Prozess eingegangen, für den die Verantwortung im Bereich Personalentwicklung liegt: „PE [Personalentwicklung] ist die Umformung des unter Verwertungsabsicht [= Strategie] zusammengefassten Arbeitsvermögens“ (Neuberger, 1994, S. 3) (a). Der zweite Schritt bearbeitet den Prozess, in dem die Anwendung der Konzepte und damit die tatsächliche Anerkennung erfolgen. Die Verantwortung hierfür liegt hauptsächlich bei den Führungskräften (b).

a. Prozess der Konzeptentwicklung

Eine grundsätzliche Schwierigkeit bei der Gestaltung von Instrumenten zur Anerkennung von Kompetenz ist die fehlende einheitliche Definition für den Begriff Kompetenz. Kompetenz hat einen theorielevanten Charakter. In der Konsequenz bedeutet dies die Notwendigkeit einer (organisations-bezogenen) Definition. In anderen Worten hat eine Organisation in einem ersten Schritt zu klären, was als Kompetenz anerkannt werden soll. Diese (organisationsbezogene) Definition von Kompetenz entspricht der Gestaltung einer unternehmenseigenen Theorie für den Begriff Kompetenz (North & Reinhardt, 2005, S. 131 f.) und umschließt die Entscheidung, welche Fähigkeiten, Motive und emotionale Dispositionen mit welchem Ziel erhoben werden sollen. „Die Wirkung beruflicher Bildung auf die Kompetenzentwicklung kann nicht beurteilt werden, wenn nicht niedergelegt ist, welche Bildungsziele und Wirkungsabsichten mit Programmen und Institutionen beruflicher Bildung verbunden sind“ (Haasler & Rauner, 2010, S. 83).³⁴

Auf Basis des Grundverständnisses, das für Kompetenz gilt, betritt die Organisationskultur als weiterer Spieler die Bühne: Normen, welche die Organisationskultur ausmachen, sind ebenfalls Bestandteil von Kompetenz. Damit besteht die Herausforderung bei der betrieblichen Erfassung darin, neben dem fachlichen Wissen auch handlungsleitende Normen zu erfassen bzw. sichtbar zu machen (Haasler & Rauner, 2010, S. 77 f; Kaufhold, 2010, S. 38). In anderen Worten: „Das bedeutet, dass nicht nur Qualifizierung und Kompetenzentwicklung im Mittelpunkt der Personalentwicklungsbemühungen stehen dürfen, sondern auch die Organisation mit ihren Prozessen und Strukturen, dem Wissen und ihrer Kultur in die Entwicklungen einbezogen werden muss“ (Meyer & Modrow-Thiel, 2010, S. 75).

Auf Basis dieser (organisationsbezogenen Kompetenz-) Theorie kann die Organisation kompetentes Verhalten und Handeln beschreiben, die als Performanz wahrnehmbar und beobachtbar wird. Diese Beschreibung dient als Maßstab für die Messung und Anerkennung der Kompetenz des einzelnen Mitarbeiters innerhalb dieser Organisation (Knippel, 2009, S. 164).³⁵ Die gemessenen Kompetenzen sollen mit dem angestrebten „Kompetenzkanon“ des Bereichs bzw. der Organisation übereinstimmen. Wenn beispielsweise in einer Organisation

34 Dieser Zusammenhang erschwert auch den Einsatz von Kompetenzpässen in der betrieblichen Praxis und deren (noch) mangelnde Anerkennung im Rahmen der Aufstiegsqualifizierung. Wehniger (2010b) stellt fest: „Ihr Einsatz [der Einsatz der Kompetenzpässe] muss (...) genau auf die jeweiligen betrieblichen Anforderungen abgestimmt werden. Der Anwendungszweck muss (...) für den spezifischen betrieblichen Einzelfall erarbeitet werden“ (S. 244).

35 Eine Darstellung und ein Vergleich unterschiedlicher Kompetenzmodelle findet sich bei Grote, Kauffeld und Frieling (2006, S. 43).

die Sozialkompetenz der Mitarbeiter eine große Rolle spielt, dann ist es von großer Bedeutung, dass das angewendete Anerkennungsverfahren diese Kompetenz verstärkt erfasst und nicht die Fachkompetenz (North & Reinhardt, 2005, S. 132).

Diesen Zusammenhang stellt Abbildung 42 mit Hilfe eines Beispiels nochmals grafisch da. Im Rahmen der Darstellung repräsentiert die Form des Dreiecks die Organisation.³⁶

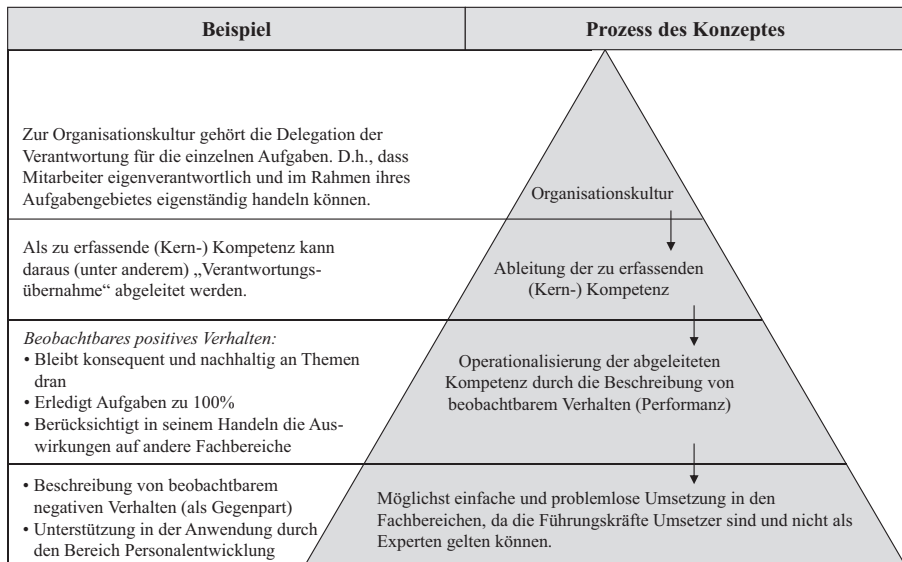


Abb. 42: Betriebliche Anerkennung von Kompetenz

Quelle: Eigene Darstellung

b. Prozess der gesellschaftlichen Anerkennung

Für die Anerkennung von informellem Lernen stehen in Organisationen unterschiedliche Informationsquellen zur Verfügung. Vorab soll festgestellt werden, dass die vorliegende wissenschaftliche Arbeit eine qualitative Studie am Beispiel der Metall- und Elektroindustrie darstellt. Das bedeutet, dass die Erwartungen hinsichtlich der Arbeitsaufgabe im Entgeltrahmen-Tarifvertrag geregelt werden. Hinsichtlich der Anerkennung von informellem Lernen wird in der

³⁶ Die Spitze repräsentiert die Organisationsleitung, deren Aufgabe es in der Regel ist, die Organisationskultur zu entwickeln. Alternativ könnte die Organisationskultur als Basis an unterster Stelle stehen.

Literatur festgestellt, dass die Erwartungen an eine Position nicht auf Basis der Ausbildung des Mitarbeiters gestellt werden, sondern auf Basis der Bewertung der Arbeitsaufgabe. „Im „Entgeltrahmen-Tarifvertrag (ERA-TV)“ der Metall- und Elektroindustrie in Bayern und Baden-Württemberg wird die tarifliche Einstufung nach der Arbeitsaufgabe und nicht nach den dafür notwendigen Fertigkeiten und Kenntnissen vorgenommen“ (Geldermann et al., 2009, S. 90: vgl. BMBF, 2008, S. 54). An dieser Stelle ist kritisch anzumerken, dass bei der Formulierung der Erwartungen in der Praxis hinsichtlich der Aufgabenbeschreibung in der Regel die notwendigen Inhalte der typischerweise zur Aufgabenerfüllung benötigten Qualifikation berücksichtigt wird, wie der Ausschnitt einer tariflichen Niveaubeschreibung in Abbildung 43 zeigt. Das bedeutet, dass beispielsweise berücksichtigt wird, ob ein Mitarbeiter für die Erfüllung der Aufgabe typischerweise ein Studium oder eine abgeschlossene formale Ausbildung benötigt.

Durchführen der Berufsausbildung

Kodierung: 03.02.01.05

Entgeltgruppe: 12

Punkte: 46

Bewertungsbegründung	Stufe	Punkte
A Wissen und Können Anlernen	-	-
B Ausbildung		
Die Planung, Steuerung und Durchführung der Berufsausbildung erfordern eine Ausbildung als Meister/-in mit Ausbildungsbefähigung.	B3	16
E Erfahrung		
Die Durchführung der Berufsausbildung sowie die Überwachung des Lernfortschrittes und das Führen von Förder- und Entwicklungsgesprächen mit den Auszubildenden erfordern eine Erfahrung von bis zu 3 Jahren.	E3	5
D Denken		
Die Vermittlung der Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz sowie die Beratung bzgl. persönlicher Entwicklungsziele und die Auswahl von Fördermaßnahmen beinhalten die Auswahl zutreffender Lösungswege.	D3	5

Abb. 43: Berücksichtigung der Ausbildung bei der Formulierung der Aufgabenbeschreibung

Quelle: Südwestmetall (o.J) S. 54.

Welche Anerkennungsmethoden stehen in Organisationen zur Verfügung? Mit einer zeitlichen Perspektive betrachtet werden retrospektive, aktuelle und prospektive Anerkennungsmethoden voneinander unterschieden.³⁷ Mit Blick auf den Abschnitt D.III.5 soll vorab bereits darauf hingewiesen werden, dass es bei der Anerkennung von Kompetenz zu deutlichen Verzerrungen kommen kann.

Retrospektive Anerkennungsmethoden

Retrospektiv stehen biographische Ansätze (z. B. Lebensläufe, Arbeitszeugnisse früherer Arbeitgeber) und formale Qualifikationsnachweise (zertifizierte Bildungsabschlüsse wie z. B. Abiturzeugnis oder Universitätsabschluss) zur Verfügung: „Betriebe, die neue Mitarbeiter über den Arbeitsmarkt rekrutieren, orientieren sich bei ihrer Auswahlentscheidung an schriftlichen Bewerbungsunterlagen. (...) Abschlüsse gelten im allgemeinen Sprachgebrauch als Indikatoren für die Kompetenz einer Person (...)“ (Kauffeld, 2006, S. 57; vgl. Gnahs, 2007, S. 71). Allerdings kann man davon ausgehen, dass Noten nur eine begrenzte Aussagekraft hinsichtlich des weiteren Lernverhaltens des Bewerbers haben (Lang-von-Wins, Triebel, Buchner & Sandor, 2008, S. 154).³⁸

Arbeitszeugnisse von früheren Arbeitgebern, können als Anerkennung informeller Lernergebnisse interpretiert werden. Allerdings ist die Aussagekraft dieser Arbeitszeugnisse umstritten, da aufgrund des geltenden Arbeitsrechts keine nachteiligen Aussagen getroffen werden dürfen (Kauffeld, 2006, S. 58; Geldermann et al., 2009, S. 88). Daraus wird geschlossen, dass Kompetenz, die auf informellem Weg erworben wurde, bei der Anerkennung in der retrospektiven Sicht weitgehend außer Acht gelassen wird.

Anerkennungsmethoden im aktuellen Zeitraum

Die Kompetenzmessung im aktuellen Zeitraum erfolgt durch die Wahrnehmung der Arbeitsleistung in natürlichen Settings über einen bestimmten Zeitraum hinweg (Gnahs, 2007, S. 72) und üblicherweise durch die Führungskraft. In anderen Worten wird dabei die gezeigte Performanz eines Mitarbeiters

37 Aufgrund von mangelnder ordnungspolitischer und arbeitsmarkbezogener Anerkennung finden die in Deutschland bekannten Kompetenzpässe in Unternehmen bislang keinen verbreiteten Einsatz (vgl. Kapitel D.II.3). Aus diesem Grund werden sie hier nicht aufgeführt. Zusätzlich wird an dieser Stelle auf die Darstellung von Verfahren zur Kompetenzmessung verzichtet. Eine gute Übersicht über die in Deutschland gebräuchlichsten Verfahren bietet Erpenbeck und von Rosenstiel (2007). Begründet wird der Verzicht mit dem Hinweis, dass diese Tests nur für bestimmte Zielgruppen, aber in Unternehmen nicht flächendeckend verwendet werden.

38 Erste Unternehmen, wie z. B. die Deutsche Bahn, haben sich daher entschieden, bei der Vorauswahl ihrer Auszubildenden auf die Berücksichtigung von Schulnoten zu verzichten (Der Tagesspiegel vom 15.07.2013, geprüft am 31.07.2013).

beobachtet und beurteilt. Aufgrund von Beobachtung und Beurteilung werden Rückschlüsse auf die vorhandenen Kompetenzen gezogen. Informell erworbene Kompetenzen spielen dabei insofern eine Rolle, als dass bei der Erhebung der Performanz nicht nach dem Erwerb der Kompetenzen gefragt wird, sondern nur der Output beurteilt wird. Als notwendige Voraussetzung gilt nach Hartig und Klieme (2007, S. 24), dass die Beurteilung nicht auf Basis einer Einzelbeobachtung stattfinden darf: „Kompetenzen lassen sich nur auf der Basis einer Palette von Einzelbeobachtungen bei unterschiedlichen Aufgaben bzw. in variierenden Situationen abschätzen.“ Nach Haasler und Rauner (2010, S. 94) gilt als weitere Voraussetzung, dass die beobachteten und bewerteten Situationen komplex genug sind, um Kompetenz zu erfassen – andernfalls würde nur Qualifikation erfasst werden. Für die Kompetenzmessung im aktuellen Zeitraum werden in Organisationen in der Regel zwei Instrumente verwendet:

- Regelmäßige Kommunikation zwischen Führungskraft und Mitarbeiter (z. B. Abstimmungsgespräche oder betriebliche Arbeitsproben) (Kaufhold, 2010, S. 40; Schuler, 2004, S. 26).
- (Jährliche) Mitarbeiterbeurteilung (Schuler, 2004, S. 26; Strauch, 2008, S. 61).

Im Rahmen der „Europäischen Leitlinie für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens“ des CEDEFOP (2009) zählen diese beiden Instrumente zu den formativen Bewertungen. Darunter wird in diesem Zusammenhang „ein wechselseitiger Reflexionsprozess zwischen Lehrkraft/Bewerter und Lernendem zur Förderung des Lernens“ (BMBF, 2009, S. 86) verstanden. Demnach ist das Ziel die Identifizierung des Lernbedarfs des einzelnen Mitarbeiters, welcher sich in der Regel aus der Modernisierung der Arbeitsplätze ergibt.

Prospektive Anerkennungsmethoden

Die prospektive Anerkennung erfolgt in künstlichen Settings bzw. auf Basis der Anerkennung im aktuellen Zeitraum. Ziel ist die Aussage, ob ein Mitarbeiter in der Zukunft Potential für weiterführende Aufgaben im Sinne einer Karriere hat. Instrumente für Verfahren der Potenzialanalyse sind beispielsweise Assessment Center, diagnostische Analyseverfahren, Arbeitsproben oder Rollenspiele (Schuler, 2004, S. 28 ff.). Informell erworbene Kompetenzen spielen dabei insofern eine Rolle, als dass bei der Erhebung der (potentiellen) Performanz nicht nach dem Erwerb der Kompetenz gefragt wird, sondern nur der Output mit Perspektive auf zukünftig mögliche Leistungen beurteilt wird. Je nach Ausgestaltung der Instrumente können Verzerrungen minimiert werden. Es ist z. B. davon auszugehen, dass Assessment Center, die von einem externen Beratungsinstitut für eine Organisation mit wissenschaftlich vorgebildetem Personal

durchgeführt werden, als objektiver einzuschätzen sind, als Potenzialbewertungsrunden, die alleinig durch die Führungskraft durchgeführt werden. Hier stellt sich jedoch aus Unternehmenssicht die Abwägung nach dem Verhältnis von Aufwand und Nutzen.

Tabelle 43 stellt die in diesem Abschnitt erarbeiteten Kernaussagen zur Anerkennung von informellem Lernen auf der einen Seite auf formaler Ebene und auf der anderen Seite auf gesellschaftlicher Ebene zusammenfassend dar.

Tab. 43: Synopse zu Anerkennung von betrieblichem Lernen

Ebene der Anerkennung		Betriebliches Lernen		Bemerkung
		formales Lernen	informelles Lernen	
Formale Ebene	DQR	x		
	Kompetenzpässe	x	x	x bislang keine ausreichende Anerkennung in Organisationen x zielt nicht auf Aufstiegsqualifizierung ab
	Begabtenprüfung/ Externenprüfung/IT Weiterbildungssystem		x	x Konvergenz
Gesellschaftliche Ebene	Ebene der Konzeption		x	x in der Regel keine wissenschaftlichen Verfahren, x Vermutung einer hohen Ungenauigkeit
	Ebene der Umsetzung		x	x in der Regel keine wissenschaftlichen Verfahren, x Vermutung einer hohen Ungenauigkeit

Quelle: Eigene Darstellung

4. Die duale Rolle der Kommunikation

Die Kommunikation als Element einer Organisation wurde bereits im Rahmen der Entwicklung des Begriffssystems als verbindendes Element innerhalb der Kontextvariablen identifiziert. So ist es nicht verwunderlich, dass sie auch im Rahmen der Untersuchung der Zusammenhänge zwischen den drei Variablen eine bedeutungsvolle Rolle spielt. So wurde der Dialog zwischen Führungskraft und Kollegen im Rahmen des informellen Lernens als Voraussetzung identifiziert. „Vertrauensvolle Kommunikation“ gilt demnach im theoretischen Bezugsrahmen als Voraussetzung für informelles Lernen im betrieblichen Kontext. Auch im Rahmen der Verbindung zwischen einer Organisation als Kontextvariable und Karriere als Erfolgsvariable nimmt die Kommunikation

eine wichtige Rolle ein. Dies hängt mit der Tatsache zusammen, dass durch taktisch geschicktes Kommunikationsverhalten seitens des Mitarbeiters sein Status beeinflusst werden kann und er sich damit wahrnehmbar machen kann. Daraus kann für den Einfluss des informellen Lernens auf eine Karriere im innerbetrieblichen Kontext auf eine duale Rolle der Kommunikation geschlossen werden. Auf der einen Seite lernt der Mitarbeiter beispielsweise Normen und Regeln und/oder fachliche Inhalte durch Kollegen oder Gespräche mit seiner Führungskraft. Auf der anderen Seite kann er das Gelernte für den Aufbau eines sozialen und fachlichen Status nutzen. Durch Kommunikation (sowohl in der formalen als auch in der informalen Organisation) werden Wahrnehmung und Anerkennung von Kompetenz ermöglicht. In der formalen Organisation bietet sich hierfür beispielsweise der Bericht über die Erfüllung von Arbeitsanweisungen an. In der informalen Organisation wird in diesem Zusammenhang sowohl kooperationsbezogene als auch kooperationsunabhängige Kommunikation genutzt

Bevor sich das nächste Kapitel dem Zusammenhang zwischen Wahrnehmung und Anerkennung von Kompetenz widmet, schließt dieses Kapitel mit einer abschließenden graphischen Darstellung der dualen Rolle der Kommunikation in Abbildung 44.

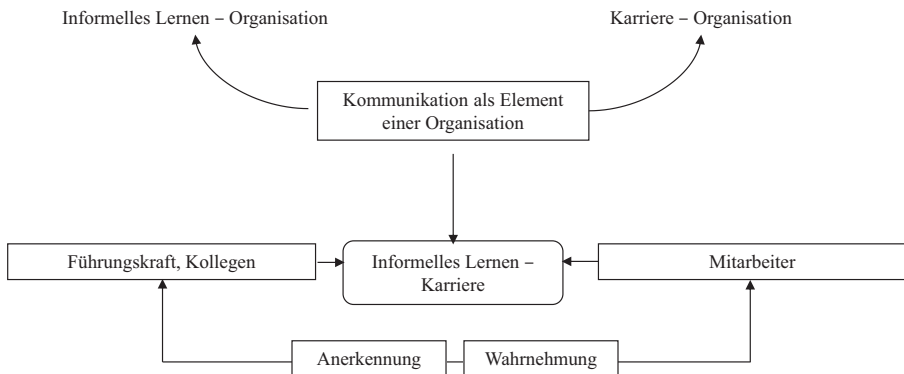


Abb. 44: Duale Rolle der Kommunikation

Quelle: Eigene Darstellung

5. Verbindung zwischen Wahrnehmung und Anerkennung

Damit das informelle Lernen einen Einfluss auf innerbetriebliche Karrieren nehmen kann, muss es anerkannt werden. Den Prozess rekapitulierend wird davon ausgegangen, dass in einem ersten Schritt die Performanz eines Mitarbeiters

wahrgenommen wird. In einem zweiten Schritt erfolgt, auf Basis der Wahrnehmung, die Anerkennung z. B. durch die Führungskraft oder durch Kollegen. Auf Basis der Anerkennung wird dem Mitarbeiter ein fachlicher und sozialer Status zugeschrieben. Abbildung 45 skizziert diesen Zusammenhang.

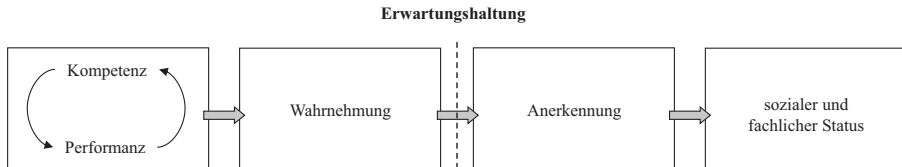


Abb. 45: Zusammenhang zwischen Wahrnehmung und Anerkennung

Quelle: Eigene Darstellung

Ziel dieses Kapitels ist eine Diskussion des Zusammenhangs zwischen Wahrnehmung und Anerkennung. In der Skizze wird dieser Zusammenhang mit dem Wort Erwartungshaltung benannt.

Im Rahmen der formalen Anerkennung wird die Erwartungshaltung durch vorab festgelegte Standards beschrieben und durch eine allgemein anerkannte Stelle überwacht.

Im Rahmen der gesellschaftlichen Anerkennung (= organisatorische Anerkennung) werden die Instrumente zur Anerkennung von Kompetenz, wie z. B. Leistungsbeurteilung oder Potenzialbewertung, durch Führungskräfte angewendet. Im unternehmensinternen Kontext resultiert Anerkennung der Kompetenz eines Mitarbeiters durch seine Führungskraft daher beispielsweise in einer guten Bewertung in der Leistungsbeurteilung oder in die Aufnahme in die Gruppe von Nachwuchsführungskräften auf Basis der Ergebnisse der Potenzialbewertung. Kollegen erkennen die Kompetenz eines Mitarbeiters beispielsweise durch die Kommunikation einer positiven Meinung über diesen Mitarbeiter an, z. B. bei weiteren Kollegen oder bei Führungskräften. Mögliche Konsequenz könnte sein, dass der Mitarbeiter gerne um Rat gefragt oder in Netzwerke aufgenommen wird, was wiederum Einfluss auf sein Wissen, seine Erfahrungen hat. In anderen Worten erhält der Mitarbeiter durch die Wahrnehmung seiner Kompetenz einen fachlichen und sozialen Status. Dies stellt in der Regel die Anerkennung dar.

Die Einhaltung von Qualitätsstandards (Reliabilität, Validität und Objektivität) im Rahmen der Anwendung formativen Bewertungsinstrumente spielt im betrieblichen Umfeld, beispielsweise für die Vergleichbarkeit der für die Mitarbeiter erfassten Performanz und für das Gerechtigkeitsempfinden der Mitarbei-

ter, ebenso wie die anschließende Förderung, eine bedeutende Rolle. Nach Kremer und Zoyke (2010), die sich diesem Thema im Rahmen einer Untersuchung der Rahmenbedingungen zur Förderung von Lernenden in der beruflichen Bildung gewidmet haben, ist der Vorgang der Kompetenzdiagnostik und den daraus folgenden Förderungen eine „Black Box“ (S. 150). Da Führungskräfte, die vor allem für die aktuelle und für die prospektive Anerkennung von Kompetenz und damit für die Kompetenzdiagnostik verantwortlich sind, keine Experten für die Diagnose von Kompetenz sind, ist auch hier von einer „Black Box“ auszugehen, die von einem Spannungsverhältnis zwischen Praktikabilität und Einhaltung der Qualitätsstandards geprägt ist. Zusätzlich können subjektive Erwartungshaltungen seitens der Führungskraft den Stepp zwischen Wahrnehmung und Anerkennung verhindern.

Es ist daher wahrscheinlich, dass es in der Wahrnehmung und Anerkennung zu Verzerrungen kommt: „Alle Menschen unterliegen bei der Beurteilung der Leistung anderer Personen (...) bestimmten Beurteilerfehlern“ (Kanning, Möller, Kolev & Pöttker, 2013, S. 2; vgl. Becker, 2009a, S. 240 ff.). Moser (2004) geht einen Schritt weiter und stellt fest, dass diese Verzerrungen bewusst stattfinden: „(...) insbesondere sind bewusste Verzerrungen systematischer Art gerade ein Kennzeichen von Leistungsbeurteilungen in der Praxis“ (S. 115). Und weiter: „„Politische Überlegungen‘ dürften im Beurteilungsprozess häufig eine Rolle spielen. Alleine schon deshalb, weil Vorgesetzter und Mitarbeiter täglich zusammenarbeiten, werden sich Vorgesetzte überlegen, welche Auswirkungen ihre Beurteilungen haben. Beispielsweise könnten sie das Verhältnis zu ihrem Mitarbeiter möglichst positiv gestalten wollen, da dies die Zusammenarbeit erleichtert oder sie könnten bemüht sein, den Beurteilten den weiteren Berufsweg zu erleichtern“ (Moser, 2004, S. 115; vgl. Becker, 2009a, S. 243 ff.).

Nach Murphy und Cleveland (1995; vgl. Moser, 2004, S. 116) werden von den Führungskräften durch eine Verzerrung in der Beurteilung der Performanz folgende vier Zielkategorien verfolgt:

- Aufgabenbezogene Ziele (z. B. Motivation, Förderung der Karriere eines Mitarbeiters)
- Interpersonale Ziele (z. B. Herausstellung des Machtverhältnisses, Vermeidung von Schwierigkeiten mit Mitarbeitern)
- Strategische Ziele (z. B. „Wegloben“ von leistungsschwachen Mitarbeitern, Dokumentation von Gründen für eine angestrebte Kündigung)
- Internalisierte Ziele (z. B. zum Ausdruck bringen der eigenen Einstellung, Entsprechung der Unternehmensnormen).

Diese vier Kategorien beeinflussen die Erwartungshaltung der Führungskraft im Rahmen der Anerkennung von Kompetenz. Die genannten Ziele befinden sich eher in der sozialen Beziehung zwischen Mitarbeiter und Führungskraft. Die Herausstellung der Machtverhältnisse beispielsweise soll das Verhältnis zwischen Führungskraft und Mitarbeiter klären. Die Führungskraft hat kraft ihrer Position die formale Macht, dem Mitarbeiter eine gute oder auch eine schlechte Leistungsbeurteilung zu geben. Dies hängt eng mit den aufgabenbezogenen Zielen zusammen, da eine gute Leistungsbeurteilung auch motivationsfördernd wirken kann.

Das bedeutet, die Beurteilung der Performanz folgt der im Vorfeld bereits stattgefunden Definition. Diese soziale Beziehung ist Bestandteil der informellen Organisation.

Diese Gedanken gelten jedoch nicht nur für die Beziehung zwischen Mitarbeiter und Führungskraft, sondern auch für Mitarbeiter und Kollegen. Obwohl Kollegen in der Regel keine Anerkennung von betrieblichem Lernen durch Instrumente wie z. B. Leistungsbeurteilung vornehmen, werden Mitarbeitern Kompetenzen zugeschrieben, beispielsweise, in dem der Mitarbeiter um Rat gefragt wird oder in dem der Mitarbeiter für ein Thema die informale Führung übernimmt, wie Aussage B 1 – 29 in Tabelle 44 beispielhaft formuliert.

Tab. 44: Gesellschaftliche Anerkennung

Interview Nr.	Nr.	Aussage
B 1	27	Die informale Organisation ist beständiger als die formale Organisation. Weil die Personen haben die Zuschreibungen der Kollegen. Und wenn die Personen die Positionen wechseln, haben behalten sie ihre Zuschreibungen weiterhin – egal wo sie sind. Und wenn die gleichen Personen wieder etwas miteinander zu tun haben, sind sie wieder in diesen Zuschreibungen drin. Eine Kompetenzzuschreibung bekommst Du nicht mehr los. Ob diese nun gut oder schlecht ist. Einmal unten durch bedeutet unten durch. Das ist eine Falle der informellen Organisation.
B 1	29	In der informellen Organisation wird Führung subtil ausgeübt. Zum Beispiel: Indem ich Aufträge und Meinungen des informellen Führers annehme und die von den anderen nicht.
B 2	8	Für Sachbearbeiter gibt es Leistungsbeurteilungssysteme mit gewissen Kriterien. Auf Basis meiner Beurteilung, meiner Projekte und Rückmeldungen von Kunden hat mein Vorgesetzter entschieden, dass es Sinn macht, mich zu fördern und mich daher für das Assessment angemeldet.
C 2	13	Die Wahrnehmung dieses Erfolgs oder die Schaffung der Rahmenbedingungen für den Erfolg ist die Aufgabe des Vorgesetzten. Somit ist eine Entwicklung immer eine gemeinschaftliche Arbeit und eine Arbeit des Netzwerks.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Für den Zusammenhang zwischen informellem Lernen und Karriere soll auf dieser Basis die empirische Annahme getroffen werden, dass die Anerkennung

von informellem Lernen in der informalen Organisation und auf Basis der Zuschreibung von Kompetenz erfolgt. In der Regel sind solche Zuschreibungen eher konstant (siehe Beispielaussage B 1 –27 in Tabelle 44). In der Beziehung Führungskraft und Mitarbeiter wird die Anerkennung in einem zweiten Schritt durch formal eingesetzte Instrumente nachgezogen (siehe Beispielaussagen B 2 – 8 und C 2 – 13 in Tabelle 44).

Obwohl die Einhaltung der Qualitätsstandards in der Anwendung der Konzepte für die Instrumente nicht sichergestellt sein kann, da Führungskräfte in den Fachbereichen aufgrund ihres unterschiedlichen Erkenntnisinteresses nicht als Experten für wissenschaftliche Kompetenzerhebungen und Anerkennung gelten können, sollte die Sicherstellung des einheitlichen Verständnisses daher bereits in der Konzeption, beispielsweise durch eine Beschreibung von beobachtbaren und erwünschten Verhaltensmustern, vorgedacht werden. Ein weiterer erfolgskritischer Faktor ist die Kommunikation an der Schnittstelle Bereich Personalentwicklung und Führungskräfte: Die Übergabe der Konzepte an die Führungskräfte muss durch eine ausführliche Kommunikation (z. B. Schulungsveranstaltungen, erklärende Unterlagen und Präsentationen) unterstützt werden (Kanning et al., 2013, S. 23).

6. Zwischenfazit

Ziel dieses Kapitels war die Diskussion des Zusammenhangs zwischen informellem Lernen als Gestaltungsvariable und Karriere als Erfolgsvariable. Als verbindendes Element wurde die Anerkennung von informellem Lernen identifiziert und diskutiert. Der Begriff der Anerkennung wurde unter zwei verschiedenen Perspektiven beleuchtet: 1) formale Anerkennung und 2) gesellschaftliche Anerkennung. Es wird deutlich, dass die formale Anerkennung eher organisationsübergreifend bzw. im Rahmen der Anpassungsqualifizierung genutzt wird und sich die gesellschaftliche Anerkennung zur Beantwortung der erkenntnisleitenden Fragestellung als zielführender darstellt. Bei der gesellschaftlichen Anerkennung nehmen der Bereich Personalentwicklung und die Führungskräfte eine Schlüsselrolle ein. Im Bereich Personalentwicklung werden die Instrumente zur Anerkennung konzeptionell gestaltet, die Führungskräfte wenden die Instrumente operativ an. Die Gestaltung der Schnittstelle zwischen dem Bereich Personalentwicklung und Führungskräften ist in diesem Fall ein erfolgskritisches Kriterium. Im theoretischen Bezugsrahmen II soll dies unter dem Schlagwort „Anerkennung“ aufgenommen werden.

Der Kommunikation wird eine große Rolle im Rahmen des Einflusses des informellen Lernens auf eine innerbetriebliche Karriere zugewiesen. Diese Rolle wurde im Rahmen dieses Kapitels nochmals zusammengefasst und wird als

Ergebnis bereits durch die beiden Schlagwörter „vertrauensvolle Kommunikation“ und „mikropolitische Kommunikation“ im theoretischen Bezugsrahmen repräsentiert. Im folgenden Kapitel D.IV wird der theoretische Bezugsrahmen, inklusive der Ergebnisse dieses Kapitels, vorgestellt.

IV. Darstellung des Bezugsrahmens II

Ziel des Teil D der Arbeit war die theoretische Weiterentwicklung des Bezugsrahmens I durch Identifizierung des Einflusses des informellen Lernens auf eine Karriere im innerbetrieblichen Kontext. Dies ist durch die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen den drei Variablen (Organisation, informelles Lernen und Karriere) und durch die Erarbeitung von Voraussetzungen geschehen.

Die Ergebnisse der einzelnen Kapitel dieses Teils wurden in den theoretischen Bezugsrahmen II, dargestellt in Abbildung 46, integriert. Auf der linken Seite (links von der Klammer) wird der Einfluss informellen Lernens auf eine innerbetriebliche Karriere als Prozess dargestellt. Auf der rechten Seite (rechts von der Klammer) werden neben den Beteiligten die für den Prozess erarbeiteten Voraussetzungen aufgeführt.

Eine Zusammenarbeit der Beteiligten einer Organisation, ebenso wie eine Interdependenz der Voraussetzungen wird im Rahmen dieser Arbeit angenommen, könnte jedoch auch das Thema einer weiterführenden Untersuchung darstel-

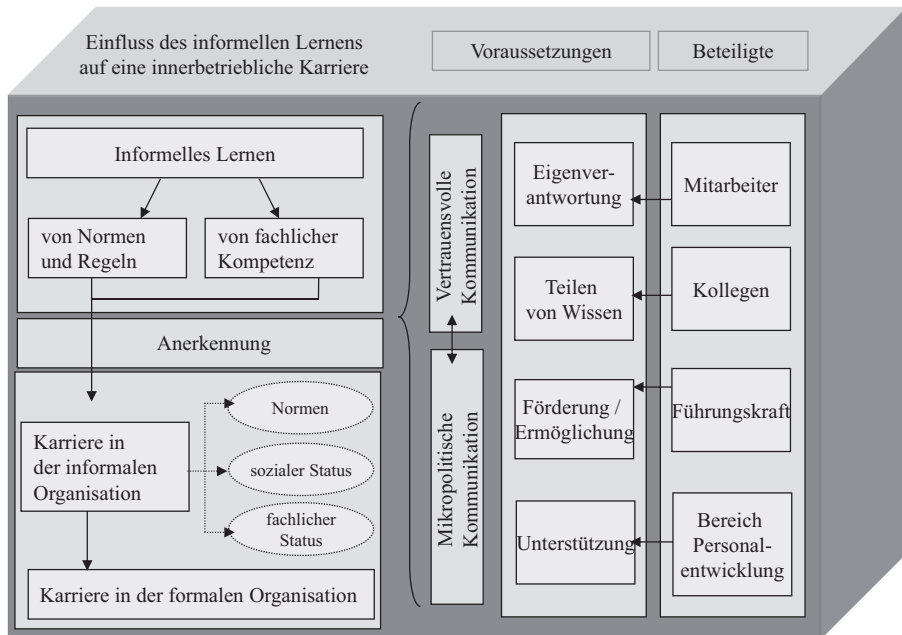


Abb. 46: Bezugsrahmen II

Quelle: Eigene Darstellung

len. Beispielsweise könnte untersucht werden, ob alle Beteiligten sich mit dem gleichen Engagement beteiligen müssen, oder ob das stärkere Engagement eines Beteiligten das schwächere Engagement eines anderen Beteiligten ausgleichen kann.

Mit diesem Kapitel ist die Gestaltung des theoretischen Bezugsrahmens II abgeschlossen und das theoretische Ziel dieser Arbeit, wie in Kapitel B.I aufgeführt, erfüllt. Die Bearbeitung des empirischen Ziels, die Weiterentwicklung des auf der Theorie basierenden Bezugsrahmens, ist Bestandteil des nun folgenden Teils E.

E. Entwicklung des theoretischen Bezugsrahmens III (Empirie)

Dieser Teil gliedert sich in insgesamt fünf Kapitel und verfolgt das Ziel, das empirische Vorgehen vorzustellen und auf dieser Basis den theoretischen Bezugsrahmen III zu entwickeln: Die Kapitel eins und zwei begründen die qualitative Ausrichtung der empirischen Exploration auf Basis von Grundsätzen (I, II). Die aufgrund der qualitativen Ausrichtung geltenden Gütekriterien sind Bestandteil des dritten Kapitels (III). Die Methode der Fallstudie und die Darstellung des Vorgehens im Rahmen dieser Arbeit ist Inhalt des vierten Kapitels (IV). Schließlich wird im fünften Kapitel der theoretische Bezugsrahmen III entwickelt (V).

I. Qualitativer versus quantitativer Ansatz

Anknüpfend an Abschnitt B.II.2, in dem die Arbeit in der geisteswissenschaftlichen, qualitativen Grundhaltung verankert wurde, sollen die Rahmenbedingungen, die daraus auf die empirische Bearbeitung der erkenntnisleitenden Fragestellung resultieren, näher beleuchtet werden.

Brüsemeister (2008) bietet für die grundlegende Entscheidung zwischen qualitativer und quantitativer Vorgehensweise folgende Entscheidungshilfe: „Die Begriffe „Überprüfung“ und „Entdeckung“ bezeichnen den Hauptunterschied, aus dem sich alle weiteren Unterschiede zwischen den Methoden ergeben“ (S. 19). Das Vorgehen in der quantitativen Forschung ist deduktiv und „erklärend“ geprägt, in der qualitativen ist es induktiv und „verstehend“ geprägt (Mayring, 2002, S. 36 f.; Siegl, 2007, S. 20). Das mit diesem Teil verbundene Ziel – die Weiterentwicklung des theoretischen Bezugsrahmens II – verfolgt somit die „Entdeckung“ weiterer Zusammenhänge innerhalb des Bezugsrahmens. Es geht dabei explizit nicht um die Überprüfung der in der theoretischen Exploration bereits entdeckten Zusammenhänge, sondern um ihre Erweiterung und Präzisierung. Für den Fall, dass sich im Rahmen der empirischen Exploration zeigt, dass ein angenommener Zusammenhang praxisfremd und nicht realistisch ist, geht es zur Umsetzung der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation, in welcher der Forschungsprozess verankert ist, zusätzlich um die Widerlegung bereits entdeckter Zusammenhänge. Im Folgenden wird der Fokus daher auf die qualitative Sozialforschung gelegt und mithilfe von Grundsätzen die qualitative Verankerung detaillierter behandelt.

II. Qualitative Sozialforschung

Allgemein ist qualitative Forschung jegliche Forschung, „deren Ergebnisse keinen statistischen Verfahren oder anderen Arten der Quantifizierung entspringen“ (Strauss & Corbin, 1996, S.3; vgl. Hug, 2001, S.22). Nach Lamnek (2005, S.27) fungiert das Etikett „qualitativ“ eher als ein Sammelbegriff für eine Vielzahl von unterschiedlichen Forschungsmethoden und -ansätzen. Aus dieser Perspektive kann die qualitative Sozialforschung als ein „interpretatives Paradigma“ verstanden werden. Dieses Paradigma verfolgt das Ziel, „(...) Gegenstände, Zusammenhänge oder Prozesse nicht nur analysieren zu können, sondern sich in sie hineinzusetzen, sie nachzuerleben oder sie zumindest nacherlebend sich vorzustellen“ (Mayring, 2003, S. 17). Dabei steht üblicherweise das menschliche Handeln im Mittelpunkt der qualitativen Forschung: „Sie kann sich beziehen auf Forschung über Leben, Geschichten oder Verhalten einzelner Personen, aber auch auf das Funktionieren von Organisationen, auf soziale Bewegungen oder auf zwischenmenschliche Beziehungen“ (Strauss & Corbin, 1996, S.3; vgl. Heinze, 2001, S. 14; vgl. Schnell, Hill & Esser, 2011, S. 3).

Der kleinste gemeinsame Nenner aller qualitativen Forschungsmethoden und -ansätze besteht aus den fünf Grundsätzen 1. Subjektbezogenheit der Forschung, 2. Deskription der Forschungssubjekte, 3. Interpretation der Forschungssubjekte 4. Alltägliche Umgebung und 5. Generalisierung der Ergebnisse als Verallgemeinerungsprozess (Mayring, 2002, S. 19 ff.). Sie werden im Folgenden kurz mit ihrem Bezug zur erkenntnisleitenden Fragestellung vorgestellt:

1. Subjektbezogenheit der Forschung

Dieser Grundsatz fordert, dass im Mittelpunkt der Forschung das menschliche Handeln steht.

Der Fokus der erkenntnisleitenden Fragestellung liegt auf dem Zusammenhang zwischen betrieblichem Lernen und Karriere in einer Organisation. Sowohl das betriebliche Lernen als auch die Gestaltung von Organisationsstrukturen, die als Kontextvariable Karrieren ermöglichen, sind menschliches Handeln bzw. deren Ergebnis.

2. Deskription der Forschungssubjekte

Um für das Verstehen eine „erklärende Konstruktion“ (Mayring, 2002, S.21) des Forschungsgegenstandes leisten zu können, muss zu Beginn des Forschungsvorgehens seine genaue Beschreibung erfolgen.

Im Rahmen dieser Arbeit wird dieser Grundsatz in Kapitel C.I, C.II und C.III mit der Bearbeitung der Literatur zur Organisation, zum informellen Lernen und zur Karriere, welche die drei Themenschwerpunkte bzw. Variablen dieser Arbeit darstellen, erfüllt.

3. Interpretation der Forschungssubjekte

Die Hermeneutik als gedankliche Basis dieses Grundsatzes fordert, dass menschliche Handlungen verstanden (und nicht nur erklärt) werden müssen. Der Forscher versucht durch die Anwendung eines qualitativen Forschungsansatzes den Forschungsgegenstand zu verstehen.

Dieser Grundsatz wird mit der Entwicklung des theoretischen Bezugsrahmens umgesetzt. Seine Entwicklung erstreckt sich, wie in Kapitel B.II.3 erarbeitet, über insgesamt drei Stufen. Auf jeder Stufe findet eine weitere Konkretisierung und Präzisierung des Bezugsrahmens statt.

4. Alltägliche Umgebung

Ein weiterer Grundsatz der qualitativen Sozialforschung ist die Untersuchung der menschlichen Handlung, die im Erkenntnisinteresse steht, in einer alltäglichen Umgebung: „Basis für die Theorieentwicklung in der qualitativen Sozialforschung ist immer die soziale Realität des zu untersuchenden Feldes (...)“ (Lamnek, 2005, S. 118).

Die Umsetzung dieses Grundsatzes kann im empirischen Prozess an zwei Stellen erkannt werden: Zum einen enthält der Interviewleitfaden ausschließlich Fragen, die sich mit Erfahrungen in realen beruflichen Situationen und mit dem Lernen im betrieblichen Umfeld und damit in der alltäglichen Umgebung des Praxispartners beschäftigen. Zum anderen finden die Interviews bis auf eine Ausnahme ausschließlich in den Büroräumen der Praxispartner, und damit in ihrer alltäglichen Arbeitsumgebung, statt.

5. Verallgemeinerungsprozess

Der Forschungsprozess bei der qualitativen Forschung ist induktiv angelegt (Mayring, 2002, S. 36). Dies kann mit der Subjekt- und der Situationsbezogenheit, also mit der Anknüpfung der Forschung am einzelnen Individuum, begründet werden. Die Qualität der Ergebnisse trotz kleiner Fallzahlen wird dabei durch die Einhaltung von Gütekriterien sichergestellt (Lamnek, 2005, S. 142).

Der Anspruch dieser Arbeit ist es, den Einfluss des informellen Lernens von Mitarbeitern auf eine innerbetriebliche Karriere besser zu verstehen, um eine Theorie über die Zusammenhänge zwischen informellem Lernen und Karriere und Handlungsempfehlungen generieren zu können. Mit der Untersuchung von drei Fallstudien anstelle einer Einzelfallstudie und der Sicherstellung der Transparenz des Erkenntnisweges soll auf eine breitere Nutzenstiftung der Ergebnisse abgezielt werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Forschungsgegenstand und die Grundsätze der qualitativen Forschung einen qualitativen Ansatz der Untersuchung des Praxisfeldes rechtfertigen, da eine quantitative Auslegung der Erprobung des Praxisfeldes die erkenntnisleitende Fragestellung nicht ausreichend behandeln könnte.

Nachdem die Grundsätze qualitativer Sozialforschung als kleinster gemeinsamer Nenner aller qualitativen Methoden und Ansätze erläutert wurden, fokussiert sich der folgende Abschnitt auf die Gütekriterien qualitativer Sozialforschung, die vor allem den fünften Grundsatz der qualitativen Sozialforschung unterstützen, der eine Verallgemeinerung der Forschungsergebnisse postuliert.

III. Gütekriterien qualitativer Sozialforschung

Dieses Kapitel widmet sich der Darstellung der Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Die Einhaltung dieser Gütekriterien hat zum Ziel, die Qualität und damit die Verallgemeinerbarkeit qualitativer Forschungsergebnisse sicherzustellen (Lamnek, 2005, S. 142).

Entstanden sind die Gütekriterien aus einer Neuinterpretation der für die quantitative Sozialforschung geltenden traditionellen Gütekriterien Reliabilität, Validität und Objektivität für die qualitative Forschung, d. h. für das Verstehen des relevanten Systems der Beforschten (Flick, 2009a, S. 485 ff.; Lamnek, 2005, S. 143; Miles & Huberman, 1994, S. 277 f.). Begründet wird die Notwendigkeit der Neuinterpretation mit den unterschiedlichen Methoden, die in der qualitativen und quantitativen Sozialforschung Anwendung finden. Ziel der Neuinterpretation ist es, dem Vorwurf, dass bei qualitativen Methoden keine intersubjektive Überprüfung der Ergebnisse stattfinden könne, zu begegnen (Lamnek, 2005, S. 145 f.; Steinke, 2009, 319 f.).

Die sechs Gütekriterien 1. Verfahrensdokumentation, 2. Argumentative Interpretationsabsicherung, 3. Regelgeleitetheit, 4. Nähe zum Gegenstand, 5. Kommunikative Validierung und 6. Triangulation sind das Ergebnis eben dieser Neuinterpretation (Flick, 2009a, S. 485 ff.; Lamnek, 2005, S. 146 ff.; Steinke, 2009, S. 320 ff.) und für die qualitative Sozialforschung allgemein gültig. In der empirischen Exploration der vorliegenden Arbeit stellen sie die Messlatte für die Qualität der Ergebnisse dar. Daher wird in Kapitel E.IV die gewählte Methodik auf die Einhaltung der im Folgenden beschriebenen Gütekriterien überprüft (für das Ergebnis vgl. Tabelle 50), um die Güte und Qualität des gewählten empirischen Designs zu begründen.

1. Verfahrensdokumentation

Bei diesem Gütekriterium geht es um die Offenlegung des Vorverständnisses, des Analyseinstrumentariums, der Durchführung und Auswertung der Datenerhebung. Ziel dieser detaillierten und weitgehenden Darstellung ist die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses und die Erhöhung der prozeduralen Reliabilität (Flick, 2009a, S. 490).

Das Vorverständnis für die empirische Exploration wurde bei der Gestaltung des theoretischen Bezugsrahmens II erarbeitet. Der Weg der Erarbeitung wird in den Teilen C und D offengelegt. Das Kapitel E.IV, in dem das Analyseinstrument und das Vorgehen bei der Durchführung der Fallstudien ausführlich dargestellt werden, trägt weiter zur Verfahrensdokumentation bei. Die Auswer-

tung der Interviews wird in Kapitel E.V bearbeitet und offengelegt. Im Rahmen der Auswertung wurde jedoch aufgrund der den Interviewpartnern zugesicherten Anonymität davon abgesehen, die Namen der Fallstudienunternehmen, der Interviewpartner, ihre konkreten Funktionsbezeichnungen und die zusammenfassenden Protokolle im Anhang zu veröffentlichen.³⁹ Zu Forschungszwecken besteht jedoch die Möglichkeit die zusammenfassenden Protokolle, die damit nicht Bestandteil dieser Arbeit sind, unter Zusicherung der vertraulichen Behandlung der Daten bei der Autorin einzusehen.

Die folgenden beiden Punkte waren für die Entscheidung, die zu Lasten der Verfahrensdokumentation gehen, ausschlaggebend:

- Den Praxispartnern wurde Anonymität zugesichert. Grund dafür war die Annahme, dass die Vertrauensbeziehung für die Güte der erhobenen, kulturbezogenen Daten wichtig ist: Die Offenheit der Interviewpartner soll durch die Zusage der Anonymität gefördert werden, damit die Aussagen der Praxispartner eine höhere Validität aufweisen. Dies gilt insbesondere hinsichtlich solcher Fragen, die sich inhaltlich mit der informellen Organisation oder Begründungen für Karrieren von Einzelpersonen beschäftigen.

Diese Annahme bestätigte sich bei der Durchführung der Interviews: Für die drei Praxispartner aus der Pilotphase war die Anonymität eine wichtige Voraussetzung dafür, an der Studie teilzunehmen und offen zu antworten. Dies bestätigte sich weiter bei der Durchführung der Interviews. Beispielsweise wurde in einem Unternehmen die Freigabe für die Interviews durch die Abteilung „Externe Kommunikation“ erst erteilt, nachdem die anonyme Behandlung der Daten schriftlich bestätigt wurde.

- Die Arbeit beruht nicht ausschließlich auf empirischen, sondern auch auf theoretischen Daten. Die empirische Exploration dient der Weiterentwicklung und der Begründung von argumentativen Zusammenhängen der theoretischen Exploration. Daher gelten die empirisch erhobenen Daten als ein weiterer Baustein für die Entwicklung von Bezugsrahmen III und nicht als seine alleinige Begründung.

2. Argumentative Interpretationsabsicherung

Nach Mayring (2002) sind Interpretationen ein wichtiger Bestandteil qualitativer Sozialforschung: „Der Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaften liegt nie völlig offen, er muss immer auch durch Interpretation erschlossen

³⁹ Rund die Hälfte der Aussagen wird jedoch anonymisiert innerhalb der Arbeit dargestellt. Die Auswertung der empirischen Interviews basiert selbstverständlich auf allen Aussagen.

werden“ (S. 22). Allerdings dürfen die Interpretationen nicht gesetzt sein, sondern müssen aufgrund der Regel der Nachvollziehbarkeit und der Güte der Ergebnisse argumentativ begründet werden.

Die Zusammenhänge innerhalb des Bezugsrahmens II bestehen aus empirischen Aussagen, die im Rahmen der theoretischen Exploration gebildet werden. Für die Erweiterungen in Bezugsrahmen III werden zur argumentativen Interpretationsabsicherung Originalzitate verwendet, die im Rahmen der Phase der Dateninterpretation in Abschnitt E.V.1 ausgewertet und argumentativ begründet werden

3. Regelgeleitetheit

Dieses Gütekriterium fordert vom Forscher die Gestaltung von Verfahrensregeln, die sicherstellen, dass das Datenmaterial systematisch erhoben, bearbeitet, analysiert und strukturiert wird. Ziel dieses Kriteriums ist die Förderung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses.

Die genaue Beschreibung und Begründung der einzelnen Regeln sind Bestandteil der Fallstudien-Phasen, denen sich das Kapitel E.IV widmet. Als Beispiel soll an dieser Stelle knapp das Vorgehen bei der Datenanalyse erwähnt werden, das sich an der „Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003)“ als Regelwerk orientiert.

4. Nähe zum Gegenstand

Das Gütekriterium „Nähe zum Gegenstand“ stellt sowohl die interne als auch die externe Validität sicher (Miles & Huberman, 1994, S. 278f.). Gemeint ist, dass im Rahmen des Forschungsprozesses an die Alltagswelt der zu erforschenden Subjekte angeknüpft werden soll.

Von einer externen Validität wird in diesen Zusammenhang gesprochen, wenn es sich um tatsächlich typische Ausschnitte der Alltagswelt des Praxispartners im Forschungsprozess handelt. Dies soll mit der Gestaltung der Fragen aus dem Interviewleitfragen ermöglicht werden. Beispielsweise lautet eine Frage aus dem Komplex II „Organisationsstruktur“: „Wie beeinflusst die informale Organisation Ihre alltägliche Arbeit?“

Die interne Validität beschreibt den Zugang zu diesem tatsächlich typischen Ausschnitt. Wenn der Praxispartner im Forschungsprozess beispielsweise kein ausreichendes Vertrauen zum Forschenden hat, besteht die Gefahr, dass im Interview die Antworten nach der vermuteten „sozialen Erwünschtheit“ bzw. „entsprechend des politischen Taktess der Umge-bung“ formuliert werden.

Eine Möglichkeit zur Sicherstellung der internen Validität ist die Anonymitätszusicherung an die Praxispartner (entspricht dem Gütekriterium „Verfahrensdokumentation“) oder die Durchführung der Interviews in einer alltäglichen Umgebung im Rahmen der Datenerhebung (entspricht aus dem Grundsatz der qualitativen Sozialforschung „Alltägliche Umgebung“).

5. Kommunikative Validierung

Das Gütekriterium der kommunikativen Validierung integriert die „Beforschten“, die Interviewpartner, in den Forschungsprozess und spricht ihnen somit eine größere Kompetenz zu (Flick, 2009a, S. 205 und 495). Praktisch bedeutet dies, dass die erhobenen Daten an die Praxispartner zurückgespiegelt werden, um einen inhaltlichen Abgleich zwischen der Auffassung des Forschers und der Auffassung des Praxispartners vorzunehmen (Nerdinger & Spieß, 1992, S. 659). In anderen Worten ist es eine „(...) Kommunikationsstrategie der Zurückspiegelung, eine Art Bilanz: Sie ist ein Interpretationsangebot des Interviewers zu bestimmten Themenabschnitten oder Detailproblemen“ (Witzel, 1982, S. 100). Das Gütekriterium der kommunikativen Validierung wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit folgendermaßen umgesetzt:

- Auf Basis des theoretischen Bezugsrahmens II wurde ein Fragebogenentwurf gestaltet. Dieser Entwurf wurde in einer Pilotphase auf seine Praxistauglichkeit getestet und nochmals angepasst.
- Im Interview selbst wurden Zusammenhänge vom Interviewer zusammengefasst und vom Praxispartner bestätigt. Zusätzlich wurden die Praxispartner um die Nennung von Beispielen gebeten.
- Nach dem Interview wurde ein zusammenfassendes Protokoll erstellt, das vor seiner Verwendung in der Phase der Datenanalyse vom Praxispartner freigegeben werden musste.
- Im Rahmen der Datenanalyse wurde bei Unklarheiten nochmals das Gespräch mit dem Praxispartner gesucht. Aufgrund der Zeitknappheit der Praxispartner kamen keine weiteren Termine im Nachgang mit dem Ziel einer interpretativen Diskussion der Ergebnisse zustande. Dabei ist anzumerken, dass die Ergebnisse dieser Telefonate aufgrund ihrer Kürze nicht protokolliert wurden, sondern direkt in die Datenanalyse integriert wurden.

Abbildung 47 fasst die Umsetzung der kommunikativen Validierung nochmals grafisch zusammen: Sie zeigt mit Hilfe der Ovale auf der rechten Seite die Zeitpunkte im Forschungsprozess, an denen die Praxispartner integriert werden.

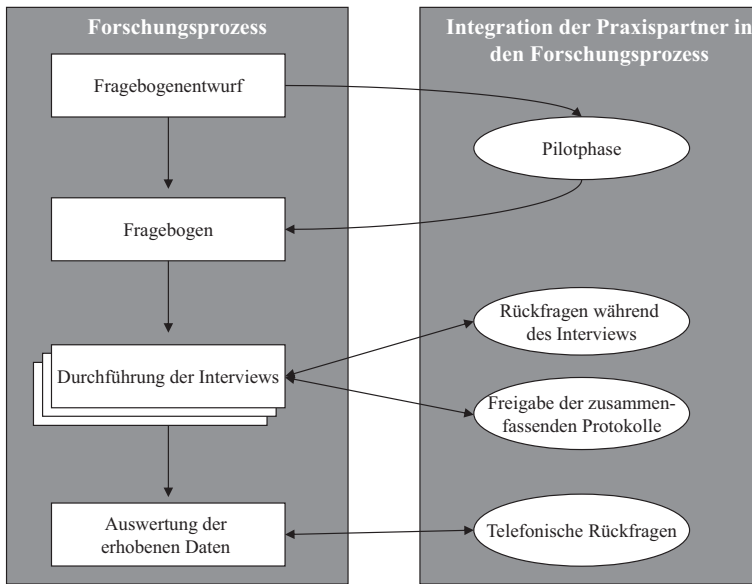


Abb. 47: Umsetzung des Gütekriteriums „Kommunikative Validierung“

Quelle: Eigene Darstellung

6. Triangulation

Das Kriterium der „Triangulation“ beschreibt allgemein eine Kombination unterschiedlicher Zugänge zu dem Forschungsfeld. So können beispielsweise unterschiedliche Methoden, Forscher, Untersuchungsgruppen, lokale bzw. zeitliche Settings oder unterschiedliche theoretische Zugänge miteinander kombiniert werden (Flick, 2008, S. 309 ff.; Flick, 2009a, S. 519). Ziel der Triangulation ist eine Validierung der Daten (Flick, 1995, S. 432).

Vor dem Hintergrund, dass jeder Gegenstand und jedes Alltagsphänomen auf spezielle Weise konstruiert ist, wird die Triangulation innerhalb der qualitativen Sozialforschung kritisch diskutiert: Ihr wird „extremer Eklektizismus“ (Fielding & Fielding, 1989, S. 33; Silverman, 1985, S. 21) vorgeworfen. Denzin und Lincoln (1994) haben diese Kritik aufgegriffen und bieten die Triangulation als eine Strategie an, um ein tieferes Verständnis für den untersuchten Gegenstand zu entwickeln: „However, the use of (...) triangulation, reflects an attempt to secure an in-depth understanding of the phenomenon in question“ (S. 2). Da die Entwicklung des theoretischen Bezugsrahmens III das Ziel verfolgt, ein tieferes Verständnis für die Zusammenhänge des Bezugsrahmens II

zu entwickeln, passt die Methode der Triangulation sehr gut zum Vorhaben. Im Rahmen der Fallstudie werden daher eine Daten-, eine Funktions- und eine Unternehmens-Triangulation durchgeführt.

Auf die Darstellung der Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung folgt ihre Anwendung bei der empirischen Exploration im Rahmen einer Fallstudie, die Gegenstand des folgenden Kapitels ist.

IV. Die Fallstudie als Forschungsdesign

Dieses Kapitel widmet sich der Fallstudie als gewählte Methodik und gliedert sich in insgesamt sieben Abschnitte. Im ersten Abschnitt wird die Entscheidung für die Methodik der Fallstudie begründet (1) und in den Abschnitten zwei bis sechs das Vorgehen im Rahmen der einzelnen Phasen einer Fallstudie vorgestellt (2 bis 6). Ziel ist die Offenlegung des Vorgehens bei der empirischen Exploration. Dadurch soll die Einhaltung der Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung nachgewiesen und die Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse sichergestellt werden. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass die Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse in einem hohen Maß dazu beiträgt, dass die Ergebnisse und gewonnenen Erkenntnisse der hier vorliegenden Fallstudien über ihren Geltungsbereich hinaus Nutzen stiften. Das Kapitel schließt mit einer Übersicht der Gütekriterien und ihrer jeweiligen Berücksichtigung im Fallstudienprozess (7).

1. Methodik

Die Exploration des Praxisfeldes orientiert sich am methodischen Vorgehen einer Fallstudie. Allgemein gehört die Fallstudie zu den Ansätzen der qualitativen Sozialforschung (Gerring, 2008, S. 17; Yin, 2003, S. 2).

Die Fallstudie als solche wird in der Forschungslandschaft eher kritisch betrachtet, da ihre Ergebnisse wenig Basis für einen wissenschaftlichen Verallgemeinerungsprozess anbieten würden, die Qualität der Ergebnisse wegen mangelnder Objektivität ungenügend seien und ihre Durchführung schlicht zu lange dauerten (Lamnek, 2005, S. 302; Yin, 2003, S. 10 f.). Die Skepsis gegen die Methode zeigt sich auch in der Weiterbildungsforschung: „Auch wenn es innerhalb der Weiterbildungsforschung eine Reihe von Untersuchungen gibt, die sich auf spezielle Fälle beziehen (z. B. Dehnbostel, Molzberger & Overwien, 2003; Mat- tauch, 2003), zeigt sich, dass der Ansatz der Fallstudienforschung oft nur rudimentär zur Anwendung kommt“ (Rohs, 2007, S. 122).

Einen wichtigen Beitrag zur Systematik der Fallstudie und damit zur Beseitigung der Kritik an ihr liefert Eisenhardt (1989) mit ihrem Aufsatz zur Theoriebildung auf der Basis von Fallstudien: „The result [des Aufsatzes] is a more nearly complete roadmap for executing this type of research than has existed in the past“ (S. 533). Sie hält darin unter anderem fest, dass Fallstudien besonders bei der Untersuchung von Themengebieten eingesetzt werden sollen, deren Theorie getestet oder (weiter-)entwickelt werden soll und in denen ein Phänomen beschrieben werden soll (Eisenhardt, 1989, S. 535). Yin (2003, S. 2)

ergänzt die Anwendungsgebiete der Fallstudie um das Verstehen eines komplexen sozialen Phänomens. Die sozialen Phänomene werden dabei nicht in einer Laborumgebung untersucht, sondern in ihren Alltagskontexten (Yin (2003, S. 13): „contemporary phenomenon within some real-life context“). Daraus entstehen Vorteile, wie z.B. die Nähe zum Forschungsgegenstand, die ganzheitliche Betrachtung eines Falls und die empirische Überprüfbarkeit und hohe Wahrscheinlichkeit für die Validität des Ergebnisses (Miles & Huberman, 1994, S. 10; Yin, 2006, S. 111).

Für Forschung, die sich auf Themen im Kontext einer Organisation fokussiert, wurde die Bedeutung qualitativer Sozialforschung bereits 1979 von Mintzberg hervorgehoben: „Measuring in real organizational terms means first of all getting out into the field, into real organizations. Questionnaires often won't do. Nor will laboratory simulations, at least not in policy research“ (S. 586). Für die konkrete Entscheidung, ob ein Untersuchungsgegenstand mit Hilfe einer Fallstudie (oder besser doch mit einer anderen qualitativen Methode) untersucht werden soll, bietet Yin (2003) ein dreistufiges Prüfungsschema an (S. 5 ff.):

- (1) *die Art der Formulierung der erkenntnisleitenden Fragestellung:*
Die Fallstudie dient hauptsächlich der Beantwortung von Fragen, die nach einem „Wie?“ oder „Warum?“ fragen und deren Interesse demnach im Erfassen und Verstehen des Untersuchungsgegenstandes liegt.
- (2) *das Ausmaß der Kontrolle von Verhaltensfaktoren:*
Im Rahmen der Durchführung der Fallstudie wird das Verhalten der am Forschungsprozess Beteiligten nicht beeinflusst.
- (3) *der zeitliche Horizont:*
Eine Fallstudie eignet sich für Untersuchungsgegenstände in der Gegenwart, da die Fallstudie als Datenquellen Interviews oder direkte Beobachtung in das Design integriert. Bei einer Untersuchung historischer Themengebieten ist dies nicht möglich.

Die Entscheidung, ob die Methodik der Fallstudie für die Untersuchung der erkenntnisleitenden Fragestellung der vorliegenden Arbeit geeignet ist, soll auf Basis von zwei Prüfschritten getroffen werden. Der erste Schritt beinhaltet die Überprüfung des Anwendungsgebietes. In anderen Worten wird überlegt, ob das zu untersuchende Forschungsfeld in das Anwendungsgebiet einer Fallstudie fällt. Als zweiter Schritt wird das von Yin (2003) vorgeschlagene dreistufige Prüfungsschema angewendet.

Es ist geplant, die Fallstudie anzuwenden, um den auf Basis von Theorie entwickelten theoretischen Bezugsrahmen II zu ergänzen, zu widerlegen bzw. zu

präzisieren. Der theoretische Bezugsrahmen stellt in diesem Zusammenhang eine Theorie zur Beantwortung der erkenntnisleitenden Fragestellung dar. Obwohl die Formulierung der erkenntnisleitenden Fragestellung, ebenso wie die Mehrzahl der daraus abgeleiteten Unterfragen, mit dem Fragewort „Welchen?“ startet und damit nicht Yins (2003) Formulierungsvorschlag trifft (dies würde einem Start der erkenntnisleitenden Fragestellung mit „Wie?“ bzw. „Warum?“ bedeuten), zeigt ein Blick hinter die Kulissen, dass die Intention der Fragestellung dieser Arbeit der Intention von Yin (2003) für eine Fallstudie entspricht (= Erfassung und Verstehen des Untersuchungsgegenstandes).⁴⁰

Der Abgleich mit den in der Theorie zur Fallstudie genannten Anwendungsgebieten zeigt, dass das Testen bzw. die (Weiter-)Entwicklung einer Theorie ein gültiges Anwendungsgebiet für die Methodik der Fallstudie darstellt.

Weiter ist es nicht Ziel der Empirie dieser Arbeit, das Verhalten der Praxispartner zu kontrollieren. Ganz im Gegenteil wird es für die Qualität der empirischen Datenerhebung als essentiell erachtet, dass das Verhalten der Praxispartner so authentisch wie möglich ist. Als letzte Stufe bleibt festzustellen, dass sich die erkenntnisleitende Fragestellung nicht auf historische Zusammenhänge bezieht, sondern auf die aktuelle Realität. Der Fragebogen enthält zwar Fragen zur Historie des Berufslebens der Befragten, diese dienen jedoch nur zur Erhebung der subjektiven Definition der verwendeten Begriffe oder von Beispielen dazu.

Die Prüfung hat zusammengefasst ergeben, dass die Fallstudie eine geeignete Methodik zur empirischen Bearbeitung der erkenntnisleitenden Fragestellung darstellt.

Im Folgenden soll das Vorgehen anhand der einzelnen Phasen einer Fallstudie – Phase der Vorbereitung, Fallstudienauswahl, Phase der Datenerhebung, der Datenanalyse und der Datenauswertung – näher beschrieben werden.

2. Phase der Vorbereitung

Die Phase der Vorbereitung ist eine Rekapitulation dessen, was hinsichtlich der (theoretischen) Bearbeitung der erkenntnisleitenden Fragestellung bis zu dieser Stelle geleistet wurde. Abbildung 48 ordnet die Fallstudie in den Forschungsprozess ein (gepunktetes Feld) und veranschaulicht, dass die Fallstudie im Rahmen dieser Arbeit keine alleinstehende Aufgabe, sondern „Teil des Ganzen“ ist.

40 Die im nächsten Abschnitt formulierte erkenntnisleitende Fragestellung könnte beispielsweise in eine „Wie?“ Frage umformuliert werden und würde dann folgendermaßen lauten: Wie beeinflusst das informelle Lernen eine innerbetriebliche Karriere?

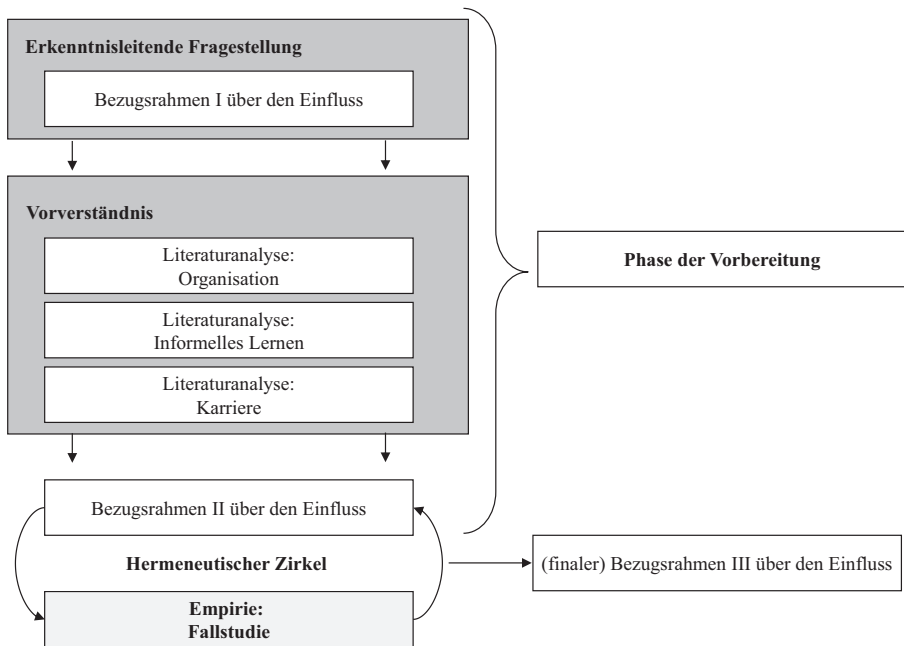


Abb. 48: Verortung der Phase der Vorbereitung im Forschungsprozess

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Büniger (2009) S. 8.

Eine explorative Forschung startet mit einer Forschungsfrage, die zu Beginn möglichst offen und weit formuliert sein soll, „um auch unerwartete und dadurch instruktive Informationen zu erhalten“ (Lamnek, 2005, S. 21 und vgl. S. 257 ff.). Die offene Ausgangshaltung ermöglicht flexibles Handeln (Strauss & Corbin, 1996, S. 23), ein hermeneutisches Entwickeln des Vorverständnisses (Euler, 1997, S. 268 f.) und einen „offenen Kanal“ bzw. Sensibilität für neue Aspekte hinsichtlich des zu erforschenden Praxisfeldes (Witzel, 1982, S. 16). In der Vorbereitung zur Durchführung einer Fallstudie steht daher das Formulieren einer erkenntnisleitenden Fragestellung im Mittelpunkt. Nach Yin (2003) ist dies der wichtigste Schritt im Rahmen einer Fallstudie: „Defining the research questions is probably the most important step to be taken in a research study (...)“ (S. 7). Sein Ziel ist die Fokussierung der nachfolgenden Datenerhebung und die Einschränkung der gewonnenen Datenmenge: „Without research focus, it is easy to become overwhelmed by the volume of data“ (Eisenhardt, 1989, S. 536; Lamnek, 2005, S. 197; Flick, 2009a, S. 135 f.). Dies umsetzend wird die Dissertation von folgender, bewusst offen formulierter, erkenntnisleitender Fragestellung geleitet. Sie zielt darauf ab, einen theoretischen Beitrag

zu leisten, der den Einfluss des informellen Lernens eines Mitarbeiters auf eine Karriere innerhalb eines Unternehmens erklärt.⁴¹

Welchen Einfluss hat informelles Lernen auf innerbetriebliche Karrieren?

Eine Konkretisierung der erkenntnisleitenden Fragestellung ergibt sich im Laufe des Forschungsprozesses. Dafür müssen nach Eisenhardt (1989, S. 536) trotz der offenen und breiten Formulierung der Fragestellung in einem ersten Schritt die zentralen analytischen und konzeptionellen Kategorien identifiziert werden. Dieser erste Schritt wird in Teil C mit der Gestaltung des theoretischen Bezugsrahmens I geleistet. Die weitere Konkretisierung der erkenntnisleitenden Fragestellung durch eine nähere Untersuchung des Forschungsgegenstandes erfolgt durch die Weiterentwicklung des theoretischen Bezugsrahmens in seinen zweiten Entwicklungsstand in Teil D, und in seinen dritten in dem aktuellen Teil E.

3. Phase der Auswahl der Fälle für die Fallstudie

Nach der Phase der Vorbereitung erfolgt die Phase der Auswahl der Fallstudien: Diese Phase hat eine direkte Auswirkung auf die Güte der zu erhebenden Daten. Daher ist sie ebenfalls ein wichtiger Bestandteil im Fallstudienprozess (Eisenhardt, 1989, S. 536 f.; Yin, 2006, S. 114). Die Entscheidungen, die an dieser Stelle getroffen werden müssen, beziehen sich auf die Anzahl der zu betrachtenden Fälle (b) und auf die Auswahl der konkreten Praxispartner in der entsprechenden Anzahl (c). Die Beschreibung des Vorgehens in dieser Phase startet mit dem Sampling (a).

a. Sampling

In einem ersten Schritt sollen die Gedanken zur Entscheidung über die Anzahl der zu betrachtenden Fälle und zur Auswahl der konkreten Praxispartner in der entsprechenden Anzahl offen gelegt werden: „Sampling involves decisions not only about which people (...) to interview, but also about the settings, events, and social processes“ (Miles & Hubermann, 1994, S. 30). Dieser Schritt soll hauptsächlich zur Sicherstellung der Güte der Ergebnisse und damit zur Unterstützung des Verallgemeinerungsprozesses dienen. Nach welchen Regeln soll sich der Forscher für eine Sampling-Strategie entscheiden?

41 Vgl. zum Vorgehen bei der Generierung von Forschungsfragen Flick (2009a, S. 137 f.)

Morse (1994, S. 228 f.) gibt an, dass die Auswahl auf Basis des erwarteten Informationsgewinns erfolgen soll. Sie beschreibt dies als „information rich“ (Morse, 1994, S. 229). „Information rich“ kann in diesem Zusammenhang verstanden werden als das Merkmal eines Praxispartners, „[who] has the knowledge and experience the researcher requires, has the ability to reflect, is articulate, has the time to be interviewed, and is willing to participate in the study“ (Morse, 1994, S. 228). Miles und Hubermann (1994, S. 34) empfehlen bei der Auswahl der Praxispartner die Berücksichtigung von insgesamt drei Ebenen: (1) die Ebene der repräsentativen Untersuchungsgegenstände („typical“ or „representative“ instance), (2) die Ebene, die die Ergebnisse widerlegt („negative“ or „disconfirming“ instance) und (3) die Ebene, die das Außergewöhnliche berücksichtigt („exceptional“ or „discrepant“ instance). Eisenhardt (1989) unterstützt diesen Ansatz mit folgenden Worten: „(...) it makes sense to choose cases as extreme situations and polar types in which the process of interest is ‘transparently observable’. Thus the goal of theoretical sampling is to choose cases which are likely to replicate or extend the emergent theory“ (S. 537). Der Begriff des theoretischen Samplings beschreibt den für die qualitative Sozialforschung typischen Sampling-Begriff. Dabei ist der Umfang der Grundgesamtheit vorab unbekannt und die Stichprobengröße ist vorab ebenfalls nicht definiert. Das Sampling ist beendet, wenn die theoretische Sättigung erreicht ist, das bedeutet, wenn beispielsweise aus der Durchführung eines weiteren Interviews kein Informationsgewinn mehr zu erwarten ist (Flick, 2009, S. 318).

Zusammengefasst lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass die Auswahl der Praxispartner folgenden beiden Kriterien folgt:

- Informationsgewinn und
- Berücksichtigung von Extremgruppen.

Die Begründung für die jeweilige Entscheidung wird an der entsprechenden Stelle geliefert.

b. Anzahl der Fälle

Nach Brüsemeister (2008) ist die Durchführung einer einzelnen Fallstudie gerechtfertigt, wenn es sich beim beforschten Gegenstand um einen „wenig erforschten gesellschaftlichen Bereich“ (S. 56) handelt. Nach Yin (2003) spricht gegen die Untersuchung nur eines Falls die mangelnde Anzahl von Perspektiven, aus der ein Praxisfeld untersucht wird: „Single-case designs are vulnerable if only because you will have put „all your eggs in one basket““ (S. 53). In der Folge seien die Ergebnisse deshalb angreifbar: „In general critics about

single-case studies usually reflect fears about the uniqueness or artificial condition surrounding the case (...). Having two cases can begin to blunt such criticism and scepticism. Having more than two cases will produce an even stronger effect. In the face of these benefits, having at least two cases should be your goal" (ebenda, S. 54). Auch nach Eisenhardt (1991) soll eine Betrachtung mehrerer Fälle zur Untersuchung eines Phänomens zu mehreren unterschiedlichen Perspektiven führen: „multiple cases are a powerful means to create theory because they permit replication and extension among individual cases" (S. 620). Allgemein spiegelt der geforderte Perspektivenwechsel das Gütekriterium „Triangulation" der qualitativen Sozialforschung wider.

Den Aussagen ist gemeinsam, dass für eine höhere Übertragbarkeit der Ergebnisse und die Einhaltung der Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung mehr als ein Fall im Rahmen einer Fallstudie betrachtet werden soll. Wie viele Fälle sollen jedoch betrachtet werden?

In der Literatur wird keine ideale Anzahl von Fällen genannt. Als Kriterium für die Anzahl der betrachteten Fälle gilt der Grad der theoretischen Sättigung (Eisenhardt, 1989, S. 545). Nach Glaser und Strauss (1967) ist eine theoretische Sättigung dann erreicht, wenn die durch die Betrachtung eines neuen Falls gewonnene Erkenntnis über das zu beobachtende und zu verstehende Phänomen minimal ist (Merkens, 2009, S. 294). Eisenhardt (1989, S. 545) empfiehlt im Rahmen einer Fallstudienuntersuchung zwischen vier und zehn Fällen zu betrachten. Stake (1994) spricht sich für die Betrachtung von drei Fällen aus: „Triangulation has been generally considered a process of using multiple perceptions to clarify meaning, verifying the repeatability of an observation or interpretation" (S. 241). Euler (1997) weist darauf hin, dass bei der Auswahl der Fälle zusätzlich darauf geachtet werden soll, dass im Praxisfeld Extremgruppen berücksichtigt werden: „Je heterogener die einbezogenen Praktiker, desto variantenreicher die möglichen Erfahrungen" (S. 267).

Im Rahmen dieser Arbeit wurde zur Einhaltung dieses Gütekriteriums und in Anlehnung an Stake (1994) die Entscheidung getroffen, insgesamt drei Fälle zu betrachten. Dabei betrachtet ein Fall ein Unternehmen. Um der Forderung nach Extremgruppen im Praxisfeld gerecht zu werden, wurde die Entscheidung getroffen, dass innerhalb eines Falls die Fragestellung aus drei unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden soll. Das bedeutet, dass aus einem Unternehmen drei Führungskräfte aus unterschiedlichen Funktionen (Personal, Produktion und Controlling) befragt werden sollen. Die Entscheidung für die Anzahl der drei Perspektiven ist ebenfalls dem Gütekriterium der Triangulation geschuldet. Daraus ergibt sich eine zweifache Berücksichtigung dieses Gütekriteriums: Einmal bei der Anzahl der betrachteten Fälle und einmal bei der Anzahl der Perspektiven.

Diese Entscheidung für die Gestaltung des Forschungsprozesses stand nicht von Beginn an fest, sondern hat sich auf Basis der Berücksichtigung der theoretischen Sättigung ergeben. Im ersten Design war geplant, dass die Empirie aus insgesamt drei ausführlichen Interviews mit Führungskräften aus unterschiedlichen Funktionsbereichen, jedoch aus einem Unternehmen bestehen soll. Nach der Durchführung der drei Interviews wurde festgestellt, dass der Erkenntnisgewinn in jedem Interview gleich bedeutend war. Daher wurde entschieden, dass eine Fallstudie aus drei Interviews besteht – und die Empirie im Sinne einer Triangulation aus drei Fallstudien bestehen soll. Nach der Durchführung dieser insgesamt neun Interviews wurde festgestellt, dass der Erkenntnisgewinn mit Blick auf die erkenntnisleitende Frage in den letzten Interviews marginal war und damit die theoretische Sättigung erreicht wurde.

Das Suchfeld für die Unternehmen wurde auf die Branche der Metall- und Elektroindustrie eingeschränkt. Begründet wird diese Entscheidung mithilfe des Kriteriums „Zugang zu Informationen“ (Flick, 2009a, S. 142 ff.), auf das im folgenden Unterabschnitt noch genauer eingegangen wird.

Weiter wird die Entscheidung für die Einschränkung der Anzahl der betrachteten Branchen auf eine einzige wie folgt begründet: Die im betrieblichen Umfeld eingesetzten und gelebten Konzepte der betrieblichen Personalentwicklung sind sehr stark abhängig vom Reifegrad des jeweiligen Unternehmens (Becker, 2005, S. 14 f.; Becker, 2009, S. 132 ff.) und damit übergeordnet von der jeweiligen Branche. Es wird vermutet, dass es in modernen Branchen, beispielsweise IT oder Unternehmensberatungen, eher alternative Karriereformen, wie z. B. neben einer Führungskarriere auch die Projekt- oder Fachkarriere, gibt, während in traditionellen Unternehmen bzw. Branchen, zu denen auch die Metall- und Elektroindustrie gehört, eher die Führungskarriere vorherrschend ist. Eine Entscheidung für mehrere Branchen hätte die Komplexität auf Basis dieser Annahme sehr stark erhöht und die Konkretisierung der erkenntnisleitenden Fragestellung gefährdet. Eine Betrachtung der branchenübergreifenden Karriereformen und deren Zusammenhang zum informellen Lernen soll an dieser Stelle als angrenzendes Forschungsgebiet ausgewiesen werden. Abbildung 49 stellt das grafische Zwischenergebnis für die Anzahl der Fälle dar und führt deren Bezeichnung ein. Die Gespräche, die in Unternehmen A geführt werden, werden A 1 bis A 3 bezeichnet – Analog dazu die Gespräche aus Unternehmen B bzw. C. Die „1“ steht dabei unternehmensübergreifend für das Gespräch mit der Führungskraft aus der Funktion Personal. Die „2“ bzw. „3“ steht unternehmensübergreifend für das Gespräch mit der Führungskraft aus der Funktion Produktion bzw. Controlling.

Branche			
Unternehmen A	1: Personal	2: Produktion	3: Controlling
Unternehmen B	1: Personal	2: Produktion	3: Controlling
Unternehmen C	1: Personal	2: Produktion	3: Controlling

Abb. 49: Anzahl der Fälle

Quelle: Eigene Darstellung

c. Auswahl der Praxispartner

Für die konkrete Auswahl der drei Fallstudien-Unternehmen waren die Kriterien „Größe des Unternehmens“ (α) und „Zugang zu Informationen“ (β) entscheidend.

α . Größe der Fallstudienunternehmen

Die erkenntnisleitende Fragestellung der Arbeit stellt das betriebliche Lernen als Gestaltungsvariable in den Fokus des Interesses. Da das betriebliche Lernen eine aktive Leistung jedes einzelnen Mitarbeiters bedeutet, wird die Anzahl der Mitarbeiter eines Unternehmens als entscheidende Kennzahl für die Größe eines Unternehmens definiert. Weiter macht die in Abschnitt D.II.2 angesprochene Rollenverteilung und damit das Vorhandensein einer für das betriebliche Lernen verantwortlichen organisatorischen Einheit eine entsprechend hohe Anzahl von Mitarbeitern eines Unternehmens nötig. Nach Knippel (2009, S. 77) gibt es in Unternehmen ab 500 Mitarbeitern zu 75 % eine organisatorisch eigenständige Verankerung des Bereichs „Personalentwicklung“. Zusätzlich ist anzunehmen, dass der Stellenwert von betrieblichem Lernen erst in größeren Organisationen als organisatorischer Bestandteil für die Unternehmensentwicklung und als Voraussetzung für die Umsetzung der eigentlichen Kernkompetenzen anerkannt ist. In kleineren Unternehmen stehen die primären Aktivitäten im Vordergrund. Nach dem Institut für Mittelstandsforschung in Bonn gehört der überwiegende Anteil der Unternehmen in Deutschland zu den kleinen und mittleren Unternehmen (KMU). Auf der anderen Seite sind Unterneh-

men ab einer Größe von 500 Mitarbeitern als „groß“ zu bewerten (<http://www.ifm-bonn.org/index.php?id=99>, 21.02.2010). Daran anknüpfend soll festgelegt werden, dass im Rahmen der drei Fallstudien die Interviews in großen Unternehmen der Branche der Metall- und Elektroindustrie geführt werden sollen.

Um das Gütekriterium der Triangulation der qualitativen Sozialforschung auch bei der Größe des Unternehmens zu berücksichtigen, wurde bewusst darauf geachtet, dass sich die Unternehmen, die sich an der Fallstudie beteiligen, eine unterschiedliche Größe aufweisen. Tabelle 45 bietet einen Überblick über die Größe, gemessen an der Anzahl der Mitarbeiter, der an der Fallstudie beteiligten Unternehmen.

Tab. 45: Kennzahlen der Fallstudienunternehmen (Stand 12/2011)

	Anzahl Mitarbeiter	Umsatz
Fall A	rund 9.500	rund 1.340 Mio €
Fall B	rund 256.000	rund 80.000 Mio €
Fall C	rund 6000	rund 850 Mio €

Quelle: Eigene Darstellung

β. Zugang zu Informationen

Wie zu Beginn des Kapitels erwähnt, hat die Auswahl der Fallstudien einen direkten Einfluss auf die Qualität der Daten. Daher müssen die ausgewählten Fälle geeignet sein, den zu entwickelten Bezugsrahmen III „komplexer, differenzierter und profunder“ (Lamnek, 2005, S. 314) zu gestalten als Bezugsrahmen II aus Teil D. Wie können Erkenntnisse und Informationen gewonnen werden, die dies ermöglichen?

„Theoriebildung als unmittelbare Exploration eines Praxisfeldes stützt sich auf die bzw. ist abhängig von der Beziehung zwischen Wissenschaftlern und Praktikern“ (Euler, 1997, S. 270). Daher ist das Vertrauensverhältnis zwischen dem Praxispartner und dem Wissenschaftler ausschlaggebend für die Güte der gewonnenen Daten (Euler, 1997, S. 270; Janesick, 1994, S. 211). Es soll festgehalten werden, dass für die Beantwortung der Fragen des entwickelten Leitfadens in einem Interview, in dem es hauptsächlich um die informale Organisation, die Möglichkeiten zum informellen Lernen und die Karriere in der formalen und in der informalen Organisation geht, eine gute Vertrauensbasis (die für eine offene und ehrliche Gesprächsgestaltung sorgt) für die Güte der Daten unbedingt notwendig ist. Nach Euler (1997, S. 273) braucht eine solche Vertrauensbasis einen zeitintensiven Aufbau und Pflege. Lamnek (2005) schlägt für die Sicherstellung einer guten Vertrauensbasis vor, Praxispartner

über das persönliche Netzwerk zu suchen: „Gerade bei der Durchführung qualitativer Interviews spielen fast immer informelle Kontakte zu den untersuchten Personen oder Gruppen von Handelnden eine wichtige Rolle bei der Auswahlentscheidung“ (S. 385). Flick (2009a) ist der Ansicht, dass der Forscher versuchen sollte, „Personen zur Teilnahme zu gewinnen, die er noch nicht persönlich kennt, um umfassendere und aufschlussreichere Erkenntnisse zu gewinnen“ (S. 152). Das bedeutet, dass auch Personen in Frage kommen, die der Forscher zwar nicht persönlich kennt, zu denen der Kontakt jedoch beispielsweise über einen gemeinsamen Bekannten geknüpft werden kann.

Im Rahmen der Dissertation werden beide Wege vereint. Für einen weitreichenden Vertrauensaufbau stand kein ausreichender Zeitraum zur Verfügung. Daher wurde entschieden, dass der Kontakt zu Praxispartnern aufgrund persönlicher Bekanntschaft (= „gatekeeper“, vgl. Wolff, 2009, S. 342) und über diese (noch) nicht bekannten Dritten gesucht wird. Die Überzeugung dahinter lautet: Falls Karrieren auf einer Normen- und Wertebasis in der informalen Organisation zustanden kommen und nicht auf Basis von formalen Prozessen, kann dies nur im Rahmen einer offenen Gesprächsatmosphäre thematisiert werden. Konkret wird dies folgendermaßen umgesetzt: Pro Fallstudie bzw. Unternehmen wurde der Kontakt zu einer bekannten Person aus dem persönlichen Netzwerk hergestellt. Ziel ist es, dass diese eine Person sowohl als Gesprächspartner zur Verfügung steht, als auch in der Rolle des „gatekeepers“ den Kontakt zu zwei weiteren Personen dieses Unternehmens herstellt.

Nach Volmerg (1983) ist dieses Vorgehen mit den Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung vereinbar, da der Zugang zu offiziellen und inoffiziellen, realitätsnahen Informationen die interne Validität und die Reliabilität sicherstellt: „Wie zuverlässig der Realitätsgehalt der Erhebungssituation ist, entscheidet dann über die interne Gültigkeit der Methoden“ (S. 129; vgl. Kelle, Kluge & Prein, 1993, S. 29; vgl. Janesick, 1994, S. 216).

Nach der Phase der Vorbereitung und der Phase der Auswahl der Fälle folgt die Phase der Datenerhebung.

4. Phase der Datenerhebung

Für die Phase der Datenerhebung kommen im Rahmen einer Fallstudie grundsätzlich mehrere Methodenansätze in Frage (Eisenhardt, 1989, S. 534 f.; Gerring, 2008, S. 6; Janesick, 1994, S. 211; Lamnek, 2005, S. 301; Yin, 2003, S. 58 ff.). Für die Datenqualität wird es als wichtig erachtet, dass unterschiedliche Datenquellen berücksichtigt werden: „Without such multiple sources, an invaluable advantage of the case study strategy will have been lost“ (Yin,

2003, S. 101). Um dies zu berücksichtigen sollen im Fallstudienprozess zur Erhebung der Daten die Methoden „Dokumentenanalyse“ (a) und „Interview“ (b) eingesetzt werden. Die Gestaltung des Interviewleitfadens ist Bestandteil des folgenden Unterabschnitts (c). Abschließend wird seine Anwendung im Rahmen der Durchführung der Interviews in Kapitel (d) dargestellt.

a. Dokumentenanalyse

Bei der Dokumentenanalyse werden Informationen über die betreffende Unternehmen gesichtet, die frei zugänglich sind (z. B. Geschäftsbericht, Informationen im Internet, Broschüren und Konzepte). Da sie auf einer hohen Abstraktionsebene einen Einblick in ein Unternehmen geben, spielen sie eine große Rolle in der Vorbereitungsphase auf die Interviews: „Because of their overall view, documents play an explicit role in any data collection in doing case studies“ (Yin, 2003, S. 87). Sie dient dem Forscher hauptsächlich zur „Einstimmung“ auf die Durchführung der Interviews: Es soll im Vorfeld ein Gefühl für das Unternehmen entwickelt werden. Zusätzlich soll sich der Forscher mit den wesentlichen Kennzahlen und Informationen über das Unternehmen vertraut machen, um im Gesprächseinstieg eine „gemeinsame“ Basis generieren zu können.

Als zweites Ziel sollen mit Hilfe der Dokumente einzelne Aussagen aus den Interviews untermauert werden: „For case studies, the most important use of documents is to corroborate and augment evidence from other sources“ (Yin, 2003, S. 87). Dafür sollen hauptsächlich interne Konzepte und Broschüren benutzt werden, die im Rahmen der Interviews angefragt werden. Es wird an dieser Stelle festgehalten, dass dieses Ziel nicht erreicht werden kann, da die im Rahmen der Interviews angefragten Unterlagen (z. B. das Konzept zur Leistungsbeurteilung oder zur Potenzialeinschätzung) von zwei der drei Fallstudienunternehmen nicht zur Verfügung gestellt werden. Diese Unterlagen werden vom Bereich „Kommunikation“ nicht für die externe Verwertung freigegeben, da es möglich wäre, dass die Unterlagen und die darin verwendeten Formulierungen auf den Namen des Unternehmens schließen lassen. Es ist bedauerlich, dass an dieser Stelle die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation nicht umgesetzt werden kann. Es wird angenommen, dass sich auf der Basis der Ergebnisse der Arbeit Reflexionen auf die Konzepte ergeben hätten, die den Praxispartnern nützlich gewesen wären.

b. Interview

Eine der wichtigsten Quellen für den Erkenntnisgewinn durch eine Fallstudie stellt das Interview dar: „Wenn die Forschung in der Konstruktionsstrategie als Dialog begriffen wird, so liegt es nahe, das Interview auch als ihren »Königs-

weg« zu begreifen“ (Kubicek, 1977, S. 25; vgl. Flick, 2009a, S. 194; vgl. Mayering, 2002, S. 66; vgl. Yin, 2003, S. 89).

Für den Erkenntnisgewinn werden, wie bereits weiter oben dargestellt, im Rahmen der Dissertation pro Fall je drei Interviews durchgeführt. Bei der Auswahl der Praxispartner wird bewusst darauf geachtet, dass diese eine gewisse hierarchische Höhe einnehmen. Dafür wird in Kauf genommen, dass einzelne Aussagen aufgrund der Wahrnehmungsebene und der Selbstdarstellung bzw. -wahrnehmung Soll-Ist Diskrepanzen aufweisen (Easterby-Smith, Thorpe & Lowe, 2002, S. 58 ff.). Die Wahl von Interviewpartnern, die mindestens die Position eines Abteilungsleiters⁴² einnehmen, begründet sich wie folgt:

Grundsätzlich hat das Tätigkeitsfeld Personalentwicklung eine enge Anknüpfung an die strategische Ausrichtung eines Unternehmens. Es wird angenommen, dass sich die Karriereformen einer Organisation somit ebenfalls an der Strategie des Unternehmens orientieren. Wenn z. B. die Strategie die Verwirklichung von flachen Hierarchien verfolgt, wird die horizontale Bewegungsrichtung verstärkt Beachtung erhalten müssen. Für diese Zusammenhänge, die für die Datenerhebung als wichtig erachtet werden, müssen Interviewpartner gesucht werden, denen diese Strategien bekannt sind. Ein weiterer Grund ist die Bedeutung der informalen Organisation für die Dissertation. Die informale Organisation ist, wie im Theorieteil dargestellt, normativ verankert. Es wird angenommen, dass für eine ganzheitliche Sicht auf die Organisation eine gewisse „Flughöhe“ notwendig ist. Weiter ist davon auszugehen, dass diese Interviewpartner auf ihrem Karriereweg eigene Erfahrungen, ebenso wie Erfahrungen mit ihren Mitarbeitern, gesammelt haben.

Die Gestaltung des Interviews orientiert sich am episodischen Interview, das von Flick (2008) entwickelt wurde. Der ausschlaggebende Vorteil des episodischen Interviews ist die Verknüpfung zwischen Erzählung und Befragung (Flick, 2006, S. 222; Lamnek, 2005, S. 362 f.). Damit ist der Wunsch nach einem Setting verbunden, das eher ein Gespräch als ein reines Interview generiert. Die daraus resultierende „angenehme Gesprächsatmosphäre“ soll der Qualität der Datenerhebung dienen. Ziel des episodischen Interviews ist die „soziale Repräsentation“ (Flick, 2008, S. 37). Konkret bedeutet dies eine Befragung in Form einer „Mischform zwischen individuellem und sozialem Denken und Wissen“ (Flick, 2008, S. 37). Beispielschilderungen und abstrakte Zusammenhänge bil-

42 Folgende Hierarchieabstufungen werden der Arbeit zugrunde gelegt: Sachbearbeiter, Teamleiter, Gruppenleiter, Abteilungsleiter, Hauptabteilungsleiter, Bereichsleiter, Geschäftsführer/Vorstand. Dabei ist das Bewusstsein vorhanden, dass in einer „Hierarchiekette“ in der Praxis nicht immer alle Positionen besetzt sind. Ein Sachbearbeiter kann beispielsweise direkt einem Abteilungsleiter oder ein Abteilungsleiter direkt einem Geschäftsführer hierarchisch unterstellt sein.

den den Rahmen für das Verstehen der einzelnen Situationen des Interviewpartners. Sie spiegeln das Verständnis für seine Umwelt wider. Repisoden und Einzelsituationen als weitere Datensorten beschreiben das konkrete Erleben und die konkreten Erfahrungen des Interviewpartners. Theoretisch bedeutet dies eine Verknüpfung zwischen narrativ-episodischem Wissen und semantischem Wissen. Die sich daraus ergebenden fünf Datensorten unterstützen das Gütekriterium der Triangulation der qualitativen Sozialforschung: „Methodeninterne Triangulation zielt auf die systematische Verbindung unterschiedlicher Zugänge im Rahmen einer Methode ab“ (Flick, 2008, S. 48). Mit Berücksichtigung der Funktions- und Unternehmens-Triangulation⁴³ ergibt sich daraus eine dreifache Berücksichtigung des Gütekriteriums der Triangulation.

Im Folgenden sollen die fünf Datensorten vorgestellt werden: Narrativ-episodisches Wissen ist erfahrungsnah und bezieht sich auf konkrete Situationen und Umstände. Das Wissen ist gespeichert durch den konkreten „Ablauf der Situation in ihrem Kontext“ (Flick, 2006, S. 222). In den Antworten der Gesprächspartner ergeben sich folgende Datensorten:

- Einzelsituationen: Dabei handelt es sich um konkrete Situationen, die der Interviewpartner erlebt hat.
- Sich wiederholende Situationen („Repisoden“): Repisoden beziehen sich auf regelmäßig wiederkehrende Situationen, die der Interviewpartner erlebt hat.

Die Frage „In welchen Situationen erleben Sie die informale Organisation?“ aus dem „Fragekomplex II: Die Organisationsstruktur“ des Fragebogens skizziert beispielhaft die Erfragung des narrativ-episodischen Wissens.

Semantisches Wissen beschreibt abstrakte und verallgemeinerte Annahmen und Zusammenhänge. Dieses Wissen bezieht sich auf „Begriffe und ihre Beziehungen untereinander“ (Flick, 2006, S. 222). In den Antworten der Gesprächspartner ergeben sich daraus folgende Datensorten:

- Subjektive Definitionen: Dabei handelt es sich um das individuelle Verständnis von Begriffen (z. B. informelles Lernen).
- Abstrakte Zusammenhänge: Dabei handelt es sich um die Zusammenhänge zwischen den Begriffen

43 Genaugenommen stellt die Unternehmens-Triangulation eine doppelte Triangulation dar, da Größe und auch Anzahl der Unternehmen unterschiedliche Perspektiven bieten: Zum einen wurde bei der Auswahl der Unternehmen, darauf geachtet, dass an der Fallstudie Unternehmen mit unterschiedlicher Größe teilnehmen, zum anderen werden insgesamt drei unterschiedliche Unternehmen betrachtet.

- Beispielschilderungen: Sie spiegeln den Bias des Interviewpartners, der durch Stereotypen und verwendete Metaphern kommuniziert wird, wider.

Die Frage „Welchen Einfluss hat Ihrer Meinung nach die formale Organisation auf die informale Organisation?“ aus dem „Fragekomplex II: Die Organisationsstruktur“ des Fragebogens skizziert beispielhaft die Erfragung des semantischen Wissens.

Abbildung 50 stellt zusammenfassend die Datensorten eines episodischen Interviews mit ihrer jeweiligen Wissens-Zuordnung dar.

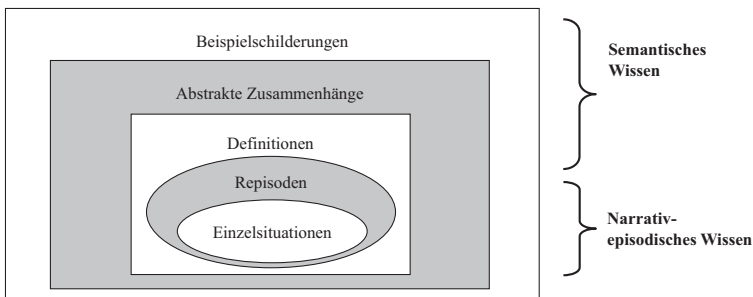


Abb. 50: Datensorten im episodischen Interview

Quelle: in Anlehnung an Flick (2008) S. 38.

Die Datenerhebung nach dem episodischen Interview erfolgt mit Hilfe eines Interviewleitfadens, dessen Gestaltung und Darstellung sich der nächste Abschnitt widmet.

c. Interviewleitfaden

Für ein Interview mit einem Leitfaden ist charakteristisch, dass „mehr oder minder offen formulierte Fragen in Form eines Leitfadens <mitgebracht> werden, auf die der Interviewte frei antworten soll“ (Flick, 2009a, S. 222).⁴⁴ Bei der Durchführung eines Interviews dient ein Leitfaden als roter Faden durch das Interview. Er stellt jedoch kein „Fragenkorsett“ dar. Seine Aufgabe ist es, eine vergleichbare Durchführung aller Interviews einer empirischen Untersuchung sicherzustellen (Witzel, 1982, S. 90). Nach Ullrich (1999) sind bei der Gestal-

⁴⁴ Alternativ könnte es beispielsweise ein Fragebogen sein, der zum Teil quantitative Fragen beinhaltet, aus denen sich der Praxispartner seine Antworten aussuchen darf. Oder der Forscher könnte gar keinen Fragebogen mitbringen und das Gespräch entsprechend der jeweiligen Situation gestalten.

tung eines Leitfadens „viele Konstruktionsfehler“ (S. 436) möglich. Zu ihrer Vermeidung schlägt er daher die vier folgenden Gütekriterien vor (S. 436 f.), an denen sich auch die Leitfadenerstellung für diese Arbeit orientieren soll:

1. Warum wird diese Frage gestellt? Damit soll die theoretische Relevanz (= Bezug zur Fragestellung) sichergestellt werden.
2. Wonach wird gefragt/Was wird gefragt? Dieses Gütekriterium soll die inhaltliche Dimension durch die Antizipation möglicher Antworten sicherstellen.
3. Warum wird die Frage so (und nicht anders) formuliert? Bei der Gestaltung eines Leitfadens sollen die Verständlichkeit, Eindeutigkeit und Ergiebigkeit der Formulierung der Fragen berücksichtigt werden. Wichtig dabei ist das Setzen von Erzählimpulsen und nicht beispielsweise eine Formulierung, die nur Ja/Nein – Antworten zulässt.
4. Warum steht die Frage/der Fragenblock an einer bestimmten Stelle? Hier soll die Stelle, an der die Frage steht bzw. die Reihenfolge der Fragen, kritisch hinterfragt werden.

Nachfolgend wird die Entwicklung des Leitfadens anhand der vier Gütekriterien nach Ullrich (1999) beschrieben.

Zur Einhaltung des ersten Gütekriteriums:

Jede der Fragen des Interviewleitfadens findet ihren Ausgangspunkt im theoretischen Bezugsrahmen II. Die theoretische Relevanz dafür leitet sich direkt aus dem empirischen Ziel ab, das in der Bestätigung, Ergänzung, Präzisierung bzw. Widerlegung der Zusammenhänge besteht, die im Rahmen der theoretischen Bearbeitung identifiziert wurden. Daraus resultiert ein Leitfaden, der aus insgesamt drei Fragenkomplexen besteht:

- Der erste Fragenkomplex beschäftigt sich mit dem informellen Lernen. Er enthält Fragen zu den subjektiven Definitionen von informellem Lernen und konkrete Situationen, in denen informelles Lernen wahrgenommen wird.
- Der zweite Fragenkomplex widmet sich der Organisationsstruktur. Ziel ist es, durch Erzählungen und Erläuterung Kenntnisse über das individuelle Verständnis, die Wahrnehmung und den Einfluss der formalen und der informalen Organisation bzw. deren Bestandteile zu erlangen.
- Der dritte Fragenkomplex fokussiert sich auf die möglichen Karriereformen im Unternehmen. Erzählungen und Konzepte über das „Zustande-

kommen“ von Karrieren sollen den Einfluss der Organisationsstruktur und den Einfluss des Lernens deutlich machen.

- Die Formulierung der Fragen konzentriert sich zum einen auf das Verständnis für die einzelnen Variablen (z. B. Karriere) und zum anderen auf ihre Zusammenhänge und gegenseitigen Abhängigkeiten. Beschreibungen für einzelne Begriffe sind entweder gesetzt (und werden daher im Vorfeld erläutert; vgl. z. B. den Begriff Lernen im ersten Komplex in Tabelle 46) oder sie werden als Verständnisse (= semantisches Wissen) abgefragt.

Die theoretischen Aussagen über die Zusammenhänge der drei fokussierten Bestandteile werden innerhalb der drei Fragenkomplexe berücksichtigt.

Zur Einhaltung des zweiten und dritten Gütekriteriums:

Die inhaltliche Dimension und die Formulierung der Fragen hinsichtlich Verständlichkeit, Eindeutigkeit und Ergiebigkeit wurden im Rahmen einer Pilotphase vor der Durchführung der Interviews getestet. In dieser Pilotphase wurden die im ersten Schritt entwickelten Fragen in insgesamt drei Testinterviews getestet und auf ihre Praxistauglichkeit (Mayring, 2002, S. 69) hin überprüft. Die Ergebnisse und die daraus resultierenden Veränderungen der Formulierungen der Fragen wurden in Protokollen festgehalten, die im Datenarchiv abgelegt sind. Bei der Auswahl der Interviewpartner für die Pilotphase wurde bereits auf die unterschiedlichen Funktionen der Interviewpartner geachtet, um eine allgemeine Verständlichkeit der Fragen sicherzustellen. Als Resultat der Pilotphase wurden bei der Formulierung der Fragen einige wenige der zunächst verwendeten Fachbegriffe durch allgemein verständliche Formulierungen ersetzt (z. B. wurde Karriere durch Entwicklung ersetzt). Weiter werden die drei Fragenkomplexe durch einleitende Sätze erklärt. Die Orientierung an der Praxissprache im Rahmen der Datenerhebung ist nach Euler (1997, S. 272) eine Kommunikationsregel, die eine „authentische Erfassung des Praxisfeldes“ fördern soll.

Zur Einhaltung des vierten Gütekriteriums:

Die Reihenfolge der Fragen im ersten Schritt ergab sich direkt aus der Verteilung der Variablen im theoretischen Bezugsrahmen und orientierte sich an ihrer Bearbeitung (Organisation, informelles Lernen und Karriere). Im Rahmen der Pilotphase konnte festgestellt werden, dass ein Gespräch über die informale Organisation eine Aufwärmphase braucht, in der die Interviewpartner ins Erzählen und Sprechen kommen. Daher wurde die Reihenfolge der Fragekomplexe der Organisation und des informellen Lernens vertauscht. Die finale Rei-

henfolge der Fragenkomplexe lautet: informelles Lernen, Organisation, Karriere. Analog dazu orientiert sich die Reihenfolge der Fragen aus Gründen der Gesprächsdramaturgie nicht an der Reihenfolge der empirisch zu prüfenden Zusammenhänge.

Aus der Pilotphase ergab sich ein weiteres wichtiges Ergebnis, das die von Ullrich (1999) vorgeschlagenen Kriterien um ein weiteres ergänzt: Für eine vollständige Vorbereitung des Interviews fehlt das „Wie?“ und damit die flankierenden „Leitplanken“ für die Durchführung. Die vier vorgestellten Gütekriterien regeln ausschließlich die Konstruktion des Interviewleitfadens und damit das „Was?“. Daher soll das folgende fünfte Gütekriterium ergänzend hinzugefügt werden: *„Welche Regeln sollen für die Durchführung des Interviews mit Hilfe eines Leitfadens gelten?“*

Bei diesem Gütekriterium geht es um die Verabschiedung von Regeln, die ein Forscher dem Interviewpartner im Vorfeld des eigentlichen Gesprächs vorschlägt und die beiden Seiten im Rahmen der Durchführung des Interviews Verhaltenssicherheit bieten und eine gemeinsame Einhaltung der Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung sicherstellen sollen. Beispielsweise soll geregelt werden, ob auch der Interviewpartner Fragen (= Gegenfragen) stellen darf, ob zwischen den einzelnen Gedanken gesprungen werden darf („Ach da fällt mir noch zur vorherigen Frage ein.....“). Damit kann der Praxispartner als „gleichberechtigter Partner“ weiter in den Forschungsprozess integriert werden.

Neben den Fragen wurden daher im Vorfeld folgende Regeln für die Durchführung der Interviews festgesetzt:

- Bei der Durchführung des Interviews sind Fragen des Interviewpartners zugelassen. Es konnte festgestellt werden, dass dies eine emotionale Integration des Interviewpartners in den Forschungsprozess ermöglicht (analog zum Gütekriterium „Kommunikative Validierung“) und eine erweiterte Vertrauensbasis zur Folge hat.
- Bei der Durchführung des Interviews sind Ad-hoc Fragen des Interviewers zugelassen (Witzel, 1982, S. 90 und S. 106). Damit können neue Betrachtungsweisen und Impulse aufgenommen werden. Das Interview kann daher als halbstrukturiertes Interview charakterisiert werden.
- Das Gütekriterium der kommunikativen Validierung soll durch folgende Regeln erfüllt werden:
 - Bei der Durchführung des Interviews werden rückversichernde Fragen gestellt, um sicherzustellen, dass der Interviewer den Praxispartner, beispielsweise für anschließende Ad-hoc Fragen, richtig ver-

standen hat. Zur besseren Vorbereitung des Interviewers werden ergänzende Fragen formuliert, die als Ad-hoc Fragen verwendet werden können. Die Formulierung der ergänzenden Fragen resultiert aus einer Antizipation der möglichen Antworten (vgl. Gütekriterium zwei).

- Eine zeitverzögerte Spiegelung des Interviews wird durch die Zusage der Freigabe des Protokolls durch den Praxispartner sichergestellt. Jedes Protokoll wird vor seiner inhaltlichen Analyse dem Praxispartner zur Freigabe vorgelegt. Dadurch wird ein einheitliches Verständnis sichergestellt und eine erneute Zustimmung für die Inhalte eingeholt.
- Im Hinblick auf das Gütekriterium Nähe zum Gegenstand werden folgende Regeln aufgestellt:
 - Dem Praxispartner wird die Anonymität seiner Aussagen zugesichert. Damit soll die Gefahr reduziert werden, dass im Interview die Antworten nach der vermuteten „sozialen Erwünschtheit“ bzw. „entsprechend dem politischen Takt“ erfolgen.
 - Alle Daten sollen freiwillig gegeben werden: Das bedeutet, dass der Interviewpartner die Möglichkeit hat, die Tonbandaufnahme zu unterbrechen bzw. auf eine Frage keine Antwort zu geben.

Abbildung 51 stellt einen Überblick über die Gestaltung des Interviewleitfadens dar.

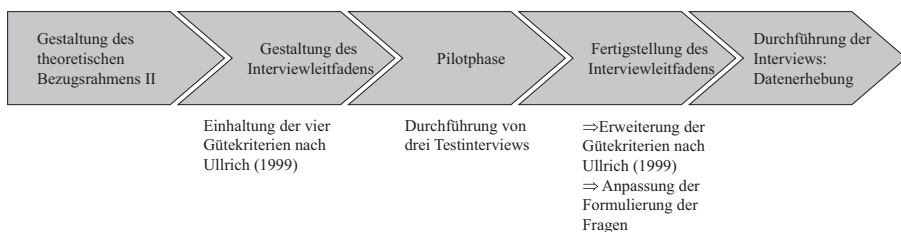


Abb. 51: Prozess der Gestaltung des Interviewleitfadens

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 46 präsentiert abschließend den Interviewleitfaden, der zur Durchführung der Interviews verwendet wird. Die Durchführung wird im folgenden Unterabschnitt dargestellt (d).

Tab. 46: Interviewleitfaden

Nr.	S/E*	Fragen
Fragenkomplex I: Informelles Lernen		
Einleitender Satz: In den folgenden Fragen geht es um Lernsituationen, die Sie in Ihrer persönlichen Laufbahn erlebt haben und um das Lernen, das Sie bei Ihren Mitarbeitern und Kollegen beobachten können. Dabei wird zwischen dem organisierten Lernen, damit ist beispielsweise das Lernen in Seminaren gemeint, und dem Lernen in beruflichen Situationen oder aus Erfahrungen unterschieden.		
1	E	<p>a) Wenn Sie auf Ihre berufliche Karriere schauen, in welchen Qualifizierungsmaßnahmen, z. B. Seminaren, haben Sie am meisten bzw. das wichtigste gelernt? (am längsten profitiert)</p> <p>b) Wenn Sie auf Ihre berufliche Karriere schauen, in welchen Situationen haben Sie am meisten bzw. das wichtigste gelernt?</p> <p>Ergänzende Fragen: Waren diese Situationen hauptsächlich geprägt durch Veränderungen (z. B. neue Kollegen, neuer Job, neue Gesetzgebung, neue Rahmenbedingungen...)? Waren diese Situationen hauptsächlich geprägt durch Nachdenken und Reflektieren, was als nächstes kommen könnte? Oder was man besser machen könnte?</p>
2	S	<p>Welches Wissen haben Sie in diesen einzelnen Situationen bzw. Maßnahmen genau erworben?</p>
3	E	<p>a) Was hat es Ihnen möglich gemacht, das Wissen, das Sie in der oben genannten Qualifizierungsmaßnahme erworben haben, in Ihr Aufgabenfeld übertragen?</p> <p>b) Was hat es Ihnen möglich gemacht, das Wissen, das Sie in der oben genannten Situation erworben haben, in Ihr Aufgabenfeld übertragen?</p> <p>Ergänzende Fragen: Welches Wissen konnten Sie übertragen? Welches nicht? Warum nicht?</p>
4	E	<p>Bezug auf die genannte Lernsituation, in der der Interviewpartner die für seinen Entwicklungsweg wichtigsten Inhalte gelernt hat:</p> <p>a) Welche Rolle haben Ihre Kollegen aus Ihrer Arbeitsumgebung im Lernprozess gespielt?</p> <p>b) Welche Rolle hat Ihre Führungskraft dabei gespielt?</p> <p>Ergänzende Frage: Welchen Anteil an einer Entwicklung hat die Führungskraft?</p>
5	E	<p>In welchen Situationen haben Ihrer Erfahrung nach formale Zeugnisse, z. B. Diplomzeugnis oder IHK Abschlusszeugnis, Bedeutung?</p> <p>Ergänzende Frage: Welchen Einfluss hat der Abschluss eines MBAs oder der Meisterschule für den Entwicklungsweg eines Mitarbeiters?</p>
6	E	<p>a) Wie werden in Ihrem Unternehmen Weiterbildungsmaßnahmen erfasst/abgefragt bzw. notiert?</p> <p>b) Welche Maßnahmen werden auf diese Art abgefragt bzw. notiert?</p> <p>c) Mit welchem Ziel erfassen Sie die Maßnahmen?</p> <p>d) Wie wird in Ihrem Unternehmen überprüft, ob sie (der Mitarbeiter) durch die Teilnahme an dieser Maßnahme was für Ihren Arbeitsalltag gelernt haben?</p>

(Fortsetzung Tab. 46)

Nr.	S/E*	Fragen
7	E	<p>Welche Lernergebnisse werden in den offiziellen Instrumenten der Leistungsbeurteilung berücksichtigt?</p> <p>Ergänzende Fragen: Woran haben Sie das gemerkt? Wenn Lernergebnisse nicht offiziell anerkannt werden, wie und wo werden Sie im Unternehmen anerkannt?</p>
8	S	<p>Was muss ein Mitarbeiter in Ihrem Unternehmen unbedingt lernen bzw. können, wenn er einen Entwicklungsschritt machen will?</p> <p>Ergänzende Fragen: Woher kann der Mitarbeiter diese Informationen erhalten? In welchen Situationen kann der Mitarbeiter die Fähigkeiten und Kenntnisse, die für einen Entwicklungsschritt in Ihrem Unternehmen wichtig sind, erlernen? Werden diese Situationen durch den Mitarbeiter oder durch die Führungskraft initiiert? Wann unterstützt das Unternehmen die Eigeninitiative des Mitarbeiters? Was muss der Mitarbeiter lernen, damit die Lernergebnisse einen Einfluss auf seinen Entwicklungsweg haben?</p>
9	E	<p>Wie werden Führungskräfte belohnt, die ihre Mitarbeiter in Situationen und Aufgaben bringen, in denen sie sich weiterentwickeln können?</p>
10	E	<p>Wie werden Mitarbeiter gefördert, die sich selbständig in Lernsituationen bringen wollen? (Z. B. es steht ein größeres Projekt an und ein Mitarbeiter bittet um die Aufgabe)</p> <p>Ergänzende Frage: Wie viel Verantwortung trägt der Mitarbeiter für seine Entwicklung? Können Sie mir dafür bitte Beispiele nennen?</p>
11	E	<p>Welche Produkte aus der Abteilung Personalentwicklung gibt es bei Ihnen im Unternehmen?</p> <p>Unterstützen diese Produkte Sie bei Ihrer Aufgabe als Führungskraft?</p> <p>Ergänzende Fragen: Produktion/Controlling: Welche Produkte des Bereichs Personalentwicklung nehmen Sie aus Ihrer Perspektive wahr? Personal: Wie verkaufen bzw. vermarkten Sie die Produkte des Bereichs Personalentwicklung an die Fachbereiche?</p>
Fragenkomplex II: Organisation		
<p>Einleitender Satz: In den folgenden Fragen geht es um Ihr Unternehmen als eine Organisation. Die Fragen konzentrieren sich hauptsächlich auf Ihre Erfahrungen im Rahmen der informalen Organisation. Darunter verstehe ich die organisatorischen Zusammenhänge, die im Unternehmen nicht öffentlich und allgemein zugänglich sind. Die informale Organisation spiegelt sich zu großen Teilen in der Unternehmenskultur wider. Wenn Sie sich einen Eisberg vorstellen, handelt es sich dabei im weitesten Sinne um die Zusammenhänge, die sich unter der Wasseroberfläche befinden.</p>		
12	E	<p>In welchen Situationen erleben Sie die informale Organisation?</p> <p>Ergänzende Fragen: Profitieren Sie im Rahmen Ihrer Arbeit von der informalen Organisation? Haben Sie im Rahmen Ihres Karrierewegs von der informalen Organisation profitiert? Wie beeinflusst die informale Organisation Ihre alltägliche Arbeit?</p>

IV. Die Fallstudie als Forschungsdesign

(Fortsetzung Tab. 46)

Nr.	S/E*	Fragen
13	S	<p>a) Welchen Einfluss hat Ihrer Meinung nach die informale auf die formale Organisation?</p> <p>b) Welchen Einfluss hat die formale Organisation auf die informale Organisation?</p> <p>Ergänzende Fragen: Ist eine informale Organisation beständig? Wie schnell kann sie sich verändern? Wo sind liegen die Stärken der informalen Organisation? Wo liegen ihre Grenzen? Wie entsteht eine informale Organisation?</p>
14	E	<p>Wie haben Sie herausgefunden, welche ungeschriebenen Gesetze in Ihrem Arbeitsumfeld gelten?</p> <p>Ergänzende Fragen: Welche Verbindung besteht Ihrer Meinung nach zu den Regeln der formalen Organisation? Haben Sie Beispiele dafür, dass eine Regel und eine Gewohnheit, die in der informalen Organisation Bestand hat, in die formale Organisation überführt wird?</p>
15	E	<p>Welche Verhaltensweisen/welche Kriterien beeinflussen, wer Macht in der informalen Organisation hat?</p>
16	S	<p>a) Wenn ein Mitarbeiter in der informalen Organisation Macht hat, erreicht derjenige auch eine Machtposition in der formalen Organisation?</p> <p>b) Wenn ja, in welchem Zeitraum?</p> <p>Ergänzende Fragen: Wie wird in der informalen Organisation Führung, im Vergleich zur Führung in der formalen Organisation, ausgeübt? Welche Gründe sprechen aus Ihrer Erfahrung und Ihrer Sicht dagegen, die in der informalen Organisation geltende Hierarchie in die formale Organisation zu überführen?</p>
17	S	<p>a) Welche Aufgabe erfüllt die informale Kommunikation im Unternehmen?</p> <p>b) Welche Aufgabe erfüllt die formale Kommunikation im Unternehmen?</p>
18	S	<p>Wie sind in Ihrem Unternehmen die (tatsächlich) geltenden Normen wahrnehmbar und sichtbar?</p>
19	S	<p>Welche Lerninhalte vermittelt die informale Organisation?</p>
20	S	<p>Welche Rolle spielt das Netzwerk eines Mitarbeiters für einen möglichen Entwicklungsschritt?</p> <p>Ergänzende Frage: Welche Möglichkeiten hat ein Mitarbeiter, sich eigeninitiativ (ohne Unterstützung einer hierarchisch höheren Führungskraft) ein Netzwerk zu knüpfen, das ihn auf seinem Karriereweg fördert und trägt?</p>
Fragenkomplex III: Karriere/Entwicklung		
<p>Einleitender Satz: In den folgenden Fragen geht es um mögliche Entwicklungswege in Ihrem Unternehmen. Unter Entwicklungswege soll in diesem Zusammenhang die Laufbahn des Mitarbeiters im Rahmen seines beruflichen Weges verstanden werden. Dabei konzentrieren sich die Fragen hauptsächlich auf die Ermöglichung von Entwicklungswegen: Wie kommt es dazu, dass ein Mitarbeiter gefördert und entwickelt wird?</p>		
21	S	<p>Gibt es in Ihrem Unternehmen, neben der klassischen Führungskarriere, auch eine offizielle Form der Fach- oder Projektkarriere?</p>
22	S	<p>Bitte nennen Sie mir konkrete Beispiele für die einzelnen Schritte im Rahmen eines Entwicklungsweges.</p>

(Fortsetzung Tab. 46)

Nr.	S/E*	Fragen
		Anknüpfende Fragen: Hat das Alter des Mitarbeiters einen Einfluss auf die Entwicklung des Mitarbeiters? Bitte beschreiben Sie mir einen idealtypischen Entwicklungsweg für einen Mitarbeiter.
23	S	Welchen Anteil hat Ihrer Meinung nach der Zufall im Hinblick auf Entwicklungswege (Zufall = zufällig zur richtigen Zeit am richtigen Ort)? Anknüpfende Fragen: Kann dieser günstige Zeitpunkt geplant werden? Wenn ja: Vom Mitarbeiter oder von der Führungskraft? Wie kann der Zufall beschrieben werden? Welche Rolle spielt die informale Organisation bei der Gestaltung des Zufalls?
24	E	a) Wie häufig kommt ein Wechsel der Funktion, das bedeutet z. B. vom Personal in die Entwicklung, zustande? b) Wenn ja, aufgrund welcher Qualifizierung bzw. welcher Fähigkeiten?
25	E	In jedem Unternehmen gibt es Stellen, die, obwohl sie keine formale Machtposition in sich selbst darstellen, nahe an hierarchisch hoch positionierten Mitarbeitern angeknüpft sind. Nach welchen Kriterien werden solche Stellen besetzt? Ergänzende Frage: Werden solche Stellen hauptsächlich intern oder extern besetzt?
26	S	Welche Rolle spielt das Netzwerk für einen Entwicklungsschritt eines Mitarbeiters, der ihn in die Nähe dieses Machtzentrums bringt? Anknüpfende Frage Welche Möglichkeiten hat ein Mitarbeiter, sich eigeninitiativ (ohne Unterstützung einer hierarchisch höheren Führungskraft) ein Netzwerk zu knüpfen, das ihn auf seinem Karriereweg fördert und trägt?
27	E	Auf Basis welcher (gezeigten) Fähigkeiten und Kenntnisse wird entschieden, welcher Mitarbeiter welchen Entwicklungsweg einschlägt?
28	E	a) Beeinflussen fachliche Lernergebnisse, bezogen auf die zu erfüllende Aufgabe, die Meinungsbildung der Kollegen? b) Beeinflussen fachliche Lernergebnisse, bezogen auf die zu erfüllende Aufgabe, die Meinungsbildung der Führungskraft? c) Welche Auswirkungen haben andere Fähigkeiten, wie beispielsweise Durchhaltkraft, Willen, etc. auf die Meinungsbildung von Kollegen? d) Welche Auswirkungen haben andere Fähigkeiten, wie beispielsweise Durchhaltkraft, Willen, etc. auf die Meinungsbildung der Führungskraft?
Abschluss		
		Haben Sie in diesem Interview etwas als störend empfunden?
Umsetzung offene Such- haltung		Haben Sie zu den besprochenen Themen Ergänzungen oder anknüpfende Aspekte, die noch nicht Bestandteil unseres Gesprächs waren, die jedoch Ihrer Meinung nach wichtig für das Verständnis für die Zusammenhänge zwischen Organisation, Karriere und informellem Lernen sind?

Quelle: Eigene Darstellung

d. Durchführung der Interviews

Die Durchführung der Interviews dient der eigentlichen Datenerhebung und dem Versuch „der Realität Informationen zu entlocken“ (Mayring, 2002, S. 85). Sie startete praktisch (wie weiter oben theoretisch begründet) bei den Interviews, die über die Kontaktaufnahme mit Dritten zustande gekommen waren, mit einer kurzen Vorstellung der Gesprächspartner. Danach – bzw. als erster Schritt bei bereits bekannten Interviewpartnern – wurden die Regeln für das Gespräch vereinbart. Dabei wurde für die Durchführung des Interviews von den Interviewpartnern die Erlaubnis eingeholt, das Interview auf Tonband festzuhalten (Mayring, 2002, S. 70). Zwei der insgesamt neun Praxispartner haben keine Erlaubnis für eine Tonbandaufnahme erteilt. Begründet wurde dies in beiden Fällen nicht. Für diese zwei Gespräche wurde als alternative Lösung eine Mitschrift im Gespräch angefertigt (Mayring, 2002, S. 70).

Die Durchführung der Interviews dauerte jeweils zwischen 60 und 90 Minuten. Nach den Interviews wurden in den Postskripten „Ahnungen, Zweifel, Vermutungen, Situationseinschätzungen, Beobachtungen von besonderen Rahmenbedingungen des Interviews und nonverbale Elemente“ (Witzel, 1982, S. 91 f.) aus Sicht des Interviewers, die sich nicht auf dem Tonband befinden, für die argumentative Interpretationsabsicherung festgehalten.

Zur Vorbereitung der Datenanalyse (vgl. den folgenden Abschnitt 5) müssen die Daten aufbereitet werden: „Die beste Erhebung nützt nichts, wenn hier [bei dem Festhalten der Daten und ihrer Aufbereitung für die Analyse] unsauber gearbeitet wird“ (Mayring, 2003, S. 85). Für diesen Schritt stehen unterschiedliche Methoden zur Verfügung, die von der Transkription gesprochener Sprache inklusive aller Sprechpausen und Tonlagen bis hin zu einem selektiven Protokoll, das nur die Inhalte aufnimmt, die im Vorfeld als relevant identifiziert wurden, reichen (Flick, 2009, S. 379 ff.; Mayring, 2002, S. 85 ff.; Miles & Huberman, 1994, S. 10). Im Rahmen dieser Arbeit soll die Methode „Zusammenfassendes Protokoll“, dessen Ziel die Reduzierung der Materialfülle bereits bei der Aufbereitung ist (Mayring, 2002, S. 94), Anwendung finden. Dabei wird direkt beim Verfassen des Protokolls vom Tonband eine Zusammenfassung der Aussagen vorgenommen: Inhalte, die sich wiederholen, werden beispielsweise zusammengefasst und Redundanzen gestrichen; Sätze, die beispielsweise nur halb gesprochen wurden, müssen nicht, wie beim wörtlichen Transkript aufgenommen werden: „Die Übertragung in normales Schriftdeutsch ist dabei die weitestgehende Protokolltechnik. Der Dialekt wird bereinigt, Satzbaufehler werden behoben, der Stil geglättet“ (Mayring, 2002, S. 91). Als Ergebnis weisen die Protokolle ein relativ einheitliches sprachliches Niveau auf.

Da sich bislang kein Standard für die Verschriftlichung von Tonbandmaterial durchgesetzt hat (Flick, 2009a, S. 379), wurde für die Entscheidung, welche Form der Protokollierung gewählt werden soll, die Frage nach der Angemessenheit der Methode gestellt. Da im Mittelpunkt die Erhebung von konkreten Situationen und abstrakte und verallgemeinerte Annahmen und Zusammenhänge und damit die inhaltlich-thematische Ebene steht, und nicht sprachliche Färbung, wie z. B. Dialekt oder Sprechpausen, ist diese Methode gerechtfertigt (Mayring, 2002, S. 97). Um jedoch ein inhaltlich vollständiges Protokoll der Gespräche zu haben, fiel die Entscheidung gegen die Methode „Selektives Protokoll“. Um sicherzustellen, dass die Aussagen der Interviewpartner bei dem Schritt der Aufbereitung nicht verfälscht wurden, wurden die zusammenfassenden Protokolle ausnahmslos den Gesprächspartnern zur Freigabe vorgelegt und bei Bedarf Änderungen aufgenommen.

5. Phase der Datenanalyse

Ziel der Datenanalyse ist die Vorbereitung der Daten für die folgende Phase der Interpretation. Für die Datenanalyse im Rahmen einer Fallstudie stehen zahlreiche Möglichkeiten und Vorgehensweisen zur Verfügung: „In fact, there are probably as many approaches as researchers“ (Eisenhardt, 1989, S. 540). Die im Rahmen der Arbeit vorgenommene Analyse der Daten basiert auf den Regeln der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003).⁴⁵ Deren Ziel ist es, „(...) das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion ein überschaubares Korpus zu schaffen, das immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist (...)“ (Mayring 2002, S. 115). Damit stellt das Vorgehen sicher, dass die inhaltstragenden Aussagen der Gespräche in der Phase der Datenanalyse erhalten bleiben. Zusätzlich eignet sich die qualitative Inhaltsanalyse aufgrund ihres streng methodischen Vorgehens (Mayring, 2002, S. 114) für die Einhaltung des Gütekriteriums „Regelgeleitetheit“ der qualitativen Sozialforschung.

Folgender Ablauf ist für das Vorgehen im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse charakteristisch (Lamnek, 2005, S. 520 f.; Mayring, 2002, S. 114 ff.; Mayring, 2003, S. 59 ff.):

- Paraphrasierung
- Bestimmung des Abstraktionsniveaus
- Reduktion

45 Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2003, S. 115) wird in drei Grundformen angewendet: 1) Zusammenfassung, 2) Explikation und 3) Strukturierung. Die weiteren Ausführungen beziehen sich auf die Grundformen der Zusammenfassung und der Explikation, da diese das Ziel, die Weiterentwicklung des Bezugsrahmens II, unterstützen.

Trotz dieser Charakterisierung ist eine qualitative Inhaltsanalyse „kein Standardinstrument, das immer gleich aussieht; sie muss an den konkreten Gegenstand, das Material angepasst sein und auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden“ (Mayring, 2003, S. 43). Die folgenden Unterabschnitte (a) und (b) dienen dazu, die für diese Arbeit getroffenen Anpassungen transparent zu machen.

a. Paraphrasierung und Reduktion

Im Rahmen der Paraphrasierung werden alle Textbestandteile, die für den Inhalt geringe Bedeutung haben, gestrichen und sinngemäße Aussagen zusammengefasst. In der Phase der Reduktion werden die für den Inhalt bedeutenden Textstellen auf ein sprachlich einheitliches Niveau gebracht.

Die Paraphrasierung und Reduktion der Texte findet im Rahmen dieser Arbeit durch die Erstellung der zusammenfassenden Protokolle statt. Anknüpfend an die Nummerierung der Interviews (vgl. Abbildung 49) werden in diesem Schritt zusätzlich allen (inhaltsbedeutsamen) Aussagen Nummern zugeordnet. Diese Zuordnung stellt die Vorbereitung für die Phase der Interpretation der Daten dar. Als Ergebnis der Durchnummerierung entstehen zum Beispiel für das Interview A 1 28 Aussagen, oder für das Interview C 1 43 Aussagen. Einen Überblick über die Gesamtzahl der Aussagen bietet Tabelle 47.

Tab. 47: Übersicht über die Anzahl der Aussagen

Interview	Anzahl der Aussagen
A 1	28
A 2	42
A 3	29
B 1	53
B 2	32
B 3	62
C 1	43
C 2	34
C 3	27
Summe	350

Quelle: Eigene Darstellung

Von den insgesamt 350 Aussagen werden 52 % (= 182 Aussagen) im Rahmen der Arbeit verwendet. Mit der Verwendung werden zwei Ziele verfolgt. Sie dienen zum einen der Entwicklung des Begriffssystems in Teil C als Abgleich mit den theoretischen Quellen und zur Umsetzung der Wissenschaft-Praxis-Kom-

munikation. Zum anderen dienen sie der empirischen Weiterentwicklung des theoretischen Bezugsrahmens II in Teil E (im Rahmen derer selbstverständlich alle Aussagen berücksichtigt werden) als Belege.

b. Bestimmung des Abstraktionsniveaus

In einem nächsten Schritt wird das Abstraktionsniveau festgelegt, unter dem der paraphrasierte Text generalisiert wird.

Analog der Paraphrasierung kann dieser Schritt im Rahmen der Arbeit mit Hilfe der bereits geleisteten Vorarbeit erfolgen. Das Abstraktionsniveau, auf dem die einzelnen Aussagen betrachtet werden sollen, wird durch die bereits im Vorfeld formulierten Zusammenhänge und Voraussetzungen innerhalb des theoretischen Bezugsrahmens repräsentiert: „Innerhalb der Logik der Inhaltsanalyse müssen die Kategorisierungen und das Abstraktionsniveau vorab definiert werden“ (Mayring, 2002, S. 115; vgl. Yin, 2003, S. 111; Yin, 2006, S. 118; Miles & Hubermann, 1994, S. 127). Am Ende dieses Schrittes stehen nun 350 Aussagen acht Zusammenhängen und Voraussetzungen gegenüber (vgl. Abbildung 52). Die Aussagen über die (subjektiven) Definitionen, z. B. über das Verhältnis zwischen formalem und informellem Lernen oder den unterschiedlichen Karrierereformen, werden bereits im Rahmen der Gestaltung des Begriffssystems in Teil C berücksichtigt.

6. Phase der Interpretation der Daten

Der Datenanalyse folgt die Interpretation der Daten. Das Ziel ist die Interpretation der Daten hinsichtlich der erkenntnisleitenden Fragestellung dieser Arbeit (Lamnek, 2005, S. 528). Die Leitfrage dafür lautet: *Wie kann der aus der theoretischen Exploration gestaltete Bezugsrahmen II mit Hilfe der Ergebnisse der empirischen Exploration weiterentwickelt werden?* Die Weiterentwicklung kann durch die folgenden drei Unterfragen konkretisiert werden:

- Welche weiteren ergänzenden Erkenntnisse sind bei der Gestaltung des Bezugsrahmens III zu beachten?
- Wie können die bereits erkannten Zusammenhänge detaillierter beschrieben bzw. präzisiert werden?
- Welche im Rahmen der theoretischen Exploration entwickelten Zusammenhänge können in der empirischen Exploration nicht bestätigt bzw. widerlegt werden?

Diese Art der Formulierung der Unterfragen wird der offenen Suchhaltung und dem iterativen Vorgehen gerecht. Dadurch wird der Blick bei der Auswertung

nicht nur auf die Beschaffenheit der bereits identifizierten und formulierten Zusammenhänge, sondern auch auf noch unbekannte Zusammenhänge gerichtet. Die Interpretation der Daten zur Beantwortung der Leit- bzw. Unterfragen erfolgt sowohl auf deduktivem (a) als auch auf induktivem Weg (b).

a. Deduktiver Weg

Der im Vorfeld gestaltete Bezugsrahmen II dient für die Auswertung der Interviews auf dem deduktiven Weg als Kategoriensystem. Das bedeutet, jeder Zusammenhang bzw. jede Voraussetzung repräsentiert eine „Schublade“, in die einzelnen Aussagen der Interviews eingeordnet werden können. Abbildung 52 zeigt die insgesamt acht Zusammenhänge bzw. Voraussetzungen.

Die daraus resultierenden acht Zusammenhänge bzw. Voraussetzungen werden zusammenfassend und wiederholend in Tabelle 48 dargestellt. Die rechte Spalte bietet einen Überblick über die Anzahl der zugeordneten Aussagen je Zusammenhang bzw. Voraussetzung.

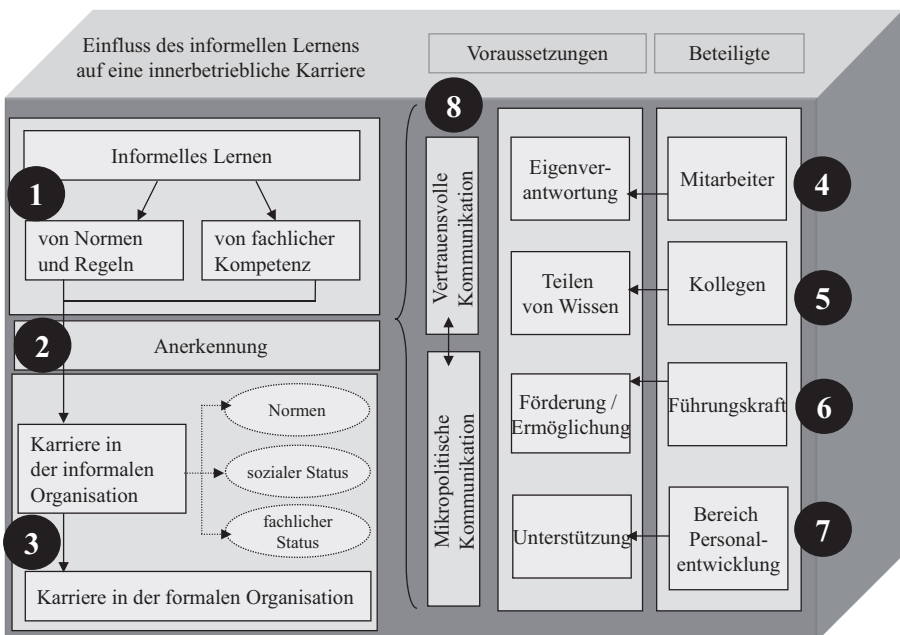


Abb. 52: Deduktiver Weg: Acht zu überprüfende Zusammenhänge bzw. Voraussetzungen

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung der zusammenfassenden Protokolle der Interviews

Tab. 48: Tabellarische Zusammenfassung der Zusammenhänge und Voraussetzungen im theoretischen Bezugsrahmen

Nr.		Bezeichnung	Anzahl der zugeordneten Aussagen
Zusammenhang	1	Informelles Lernen von Normen und Regeln und von fachlicher Kompetenz	50
	2	Informelles Lernen führt zu einer Karriere in der informalen Organisation durch Anerkennung	64
	3	Eine Karriere in der informalen Organisation führt zu einer Karriere in der formalen Organisation	53
Voraussetzung	4	Eigenverantwortung des Mitarbeiters	42
	5	Teilen von Wissen durch Kollegen	31
	6	Förderung und Ermöglichung durch die Führungskraft	77
	7	Unterstützung durch den Bereich Personalentwicklung	43
	8	Kommunikation	36

Quelle: Eigene Darstellung

Im Rahmen der Zuordnung kommt es vor, dass die Aussage nicht eindeutig zu einer empirischen Aussage zuordenbar ist, wie z. B. die Aussage A2 – 17:

Für eine hierarchische Entwicklung kann sich ein Mitarbeiter empfehlen, wenn er die Kriterien erfüllt, die im Unternehmen einfach festgelegt sind. Das sind die nötigen formalen Qualifikationen und ein gutes Stück Sozialkompetenz. Methodenkenntnisse sind auch wichtig. Und das nötige Verständnis für die Kultur des Unternehmens. Also konkret: Wie geht ein Mitarbeiter mit Mitarbeitern um? Wie wirkt er nach außen? Usw. Wenn ich das Potential bei einem Mitarbeiter erkannt habe, gebe ich ihm im Vorfeld Tipps zum Verhalten und zur Arbeit, um am Verhalten und Handeln zu „feilen“.

Diese Aussage kann den folgenden zwei Zusammenhängen zugeordnet werden: Nr. 3 (Zusammenhang zwischen Karriere in der informalen und in der formalen Organisation) und Nr. 6 (Förderung/Ermöglichung durch die Führungskraft). Daher wird diese Aussage im Rahmen der Interpretation doppelt berücksichtigt.

b. Induktiver Weg

Nach der Zuordnung der Aussagen zu den empirischen Aussagen werden für die Präzisierung und Erweiterung bzw. Widerlegung der Formulierung der Zusammenhänge bzw. der Voraussetzungen die zugeordneten Aussagen auf induktivem Weg bearbeitet. Konkret bedeutet dies, dass sich das Kategorien-

system direkt aus den zugeordneten Aussagen ableitet, und sich nicht auf ein theoretisch erarbeitetes Kategoriensystem bezieht, wie dies beim deduktiven Weg der Fall ist. So ergibt sich beispielsweise für den Zusammenhang Nr. 1: „Informelles Lernen im Unternehmen“ das in Tabelle 49 dargestellte Kategoriensystem. Die beiden rechten Spalten unter der Überschrift „Induktiver Weg“ beschreiben, von links nach rechts lesend, die „Unterkategorien“, denen die Aussagen zugeordnet wurden. Beispielsweise wurden für den Zusammenhang Nr. 1 „Informelles Lernen im Unternehmen“ im ersten Schritt in drei Kategorien gebildet: Start in das Berufsleben, Aufgaben auf der gleichen Position und Aufgaben auf einer neuen Position. Die Aussagen, die der Kategorie „Aufgaben auf der gleichen Position“ zugeordnet wurden, lassen sich für eine Interpretation in weitere vier Unterkategorien einteilen.

Tab. 49: Kategoriensystem für Zusammenhang Nr. 1

Deduktiver Weg		Induktiver Weg (Kategoriensystem)	
Nr.	Zusammenhang		
1	Informelles Lernen im Unternehmen	Start in das Berufsleben	
		Aufgaben auf der gleichen Position	Entscheidungsvorbereitung reflexives Lernen informale Organisation als Lernort Methodik
		Aufgaben auf einer neuen Position	

Quelle: Eigene Darstellung

Die Integration der Interpretation der Daten aus der empirischen Exploration in den theoretischen Bezugsrahmen und damit die Gestaltung seines dritten Entwicklungsstands folgt auf die tabellarische Zusammenfassung der Gütekriterien und ihrer Beachtung im Rahmen der Fallstudie (7) in Kapitel E.V.

7. Tabellarische Zusammenfassung Gütekriterien und Fallstudie

In den Abschnitten 2 bis 6 dieses Kapitels wurden die Phasen bei der Durchführung einer Fallstudie erläutert, welche als empirische Methode für die vorliegende Arbeit gewählt wurde. In Tabelle 50 wird dargestellt, wie bei der Anwendung dieser Methode die in Kapitel III dargestellten Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung eingehalten werden. Damit wird die Qualität der empirischen Exploration sichergestellt und eine Übertragbarkeit und Verallgemeinerung der Ergebnisse, soweit erreichbar, ermöglicht.

Tab. 50: Erfüllung der Gütekriterien

Gütekriterium	bei der Durchführung der Fallstudie beachtet durch
Verfahrensdokumentation	<ul style="list-style-type: none"> × Gestaltung eines theoretischen Bezugsrahmens über verschiedene Entwicklungsstadien hinweg (I-III) × Offenlegung der theoretischen Exploration × Offenlegung des Vorgehens im Rahmen der empirischen Exploration × Nutzung von Originalzitaten bei der Interpretation der Ergebnisse × ein Datenarchiv, das für weitere Forschungszwecke bei Zusicherung der vertraulichen Behandlung der Daten zur Verfügung steht
Argumentative Interpretationsabsicherung	<ul style="list-style-type: none"> × Kennlich machen der Interpretationen durch die Formulierung von empirischen Aussagen × Argumentative Herleitung der empirischen Vermutungen und ihre Konkretisierung, Präzisierung und ggf. Widerlegung durch empirische Exploration
Regelgeleitetheit	Regeln für: <ul style="list-style-type: none"> × die Erstellung des theoretischen Bezugsrahmens × die Phase der Durchführung der Interviews × die Auswertung erhobenen Daten
Nähe zum Gegenstand	<ul style="list-style-type: none"> × Auswahl der Interviewpartner × Zusicherung der Anonymität × Freiwilligkeit × Ort der Durchführung der Interviews
Kommunikative Validität	<ul style="list-style-type: none"> × Rückversichernde Fragen bei der Durchführung der Interviews × Freigabe der zusammenfassenden Protokolle der Interviews durch Interviewpartner × telefonische Klärung kritischer Punkte im Rahmen der Dateninterpretation
Triangulation	<ul style="list-style-type: none"> × Anzahl der Fallstudien × Anzahl der befragten Funktionen × Berücksichtigung unterschiedlicher Datensorten bei der Datenerhebung

Quelle: Eigene Darstellung

Nach der Darstellung der Fallstudie als Forschungsdesign und des Vorgehens im Rahmen der Durchführung für diese Arbeit, werden im nächsten Kapitel die Ergebnisse der Auswertungen vorgestellt. Ziel ist die Gestaltung des theoretischen Bezugsrahmens in seiner finalen dritten Form.

V. Auswertung der Fallstudien

Ziel dieses Kapitels stellt die Integration der Ergebnisse der empirischen Exploration in den theoretischen Bezugsrahmen II dar und damit die Bearbeitung der folgenden Leitfrage:

Wie kann der aus der theoretischen Exploration gestaltete Bezugsrahmen II mit Hilfe der Ergebnisse der empirischen Exploration weiterentwickelt werden?

Unter Weiterentwicklung wird in diesem Kontext die Bestätigung, Ergänzung, Präzisierung oder Widerlegung der im theoretischen Bezugsrahmen II identifizierten Zusammenhänge und Voraussetzungen verstanden. Die hermeneutisch-offene Suchhaltung wird demzufolge in diesem Schritt beibehalten und spiegelt sich durch das Ziel der Ergänzung, Präzisierung und Widerlegung der bereits identifizierten Zusammenhänge. Der Fokus der Auswertung liegt nicht nur auf der Bestätigung der in Bezugsrahmen II bereits erarbeiteten Zusammenhänge und Voraussetzungen, sondern wurde auch auf widersprüchliche und ergänzende Zusammenhänge bzw. Voraussetzung gerichtet. Hierfür gliedert sich das Kapitel in insgesamt elf Abschnitte. In den Abschnitten eins bis acht werden entsprechend der in Abschnitt E.IV.6 dargestellten Phase der Interpretation der Daten die den Zusammenhängen bzw. Voraussetzungen zugeordneten Aussagen aus den Interviews ausgewertet und auf Basis der Theorie interpretiert (1 bis 8). Im Rahmen der Auswertung und Interpretation wird deutlich, dass die Zusammenhänge und Voraussetzungen nicht unabhängig voneinander sind. Sie sollen dennoch getrennt voneinander betrachtet werden. Im neunten Kapitel werden die aus dieser Auswertung gewonnenen Erkenntnisse in den Bezugsrahmen integriert. Bevor dieser im elften Abschnitt seinen finalen, dritten Entwicklungszustand erreicht (11) werden die Daten für ergänzende Erkenntnisse ein weiteres Mal gesichtet (10).

1. Zusammenhang Nr. 1: Informelles Lernen im Unternehmen

Der für den theoretischen Bezugsrahmen II entwickelte Prozess für die Darstellung des Einflusses des informellen Lernens auf eine innerbetriebliche Karriere startet mit dem informellen Lernen, das im Rahmen dieser Arbeit unter dem Aspekt „Aufstiegsqualifizierung“ (und nicht „Anpassungsqualifizierung“) betrachtet wird. Es wird davon ausgegangen, dass der Mitarbeiter durch informelles Lernen in der Organisation geltende Normen und Regeln und fachliche Kompetenz lernt, die ihm zu einer Karriere in der informalen Organisation ver-

helfen. Dieser Zusammenhang wird im Rahmen dieses Unterabschnitts empirisch untersucht (vgl. Abbildung 53).

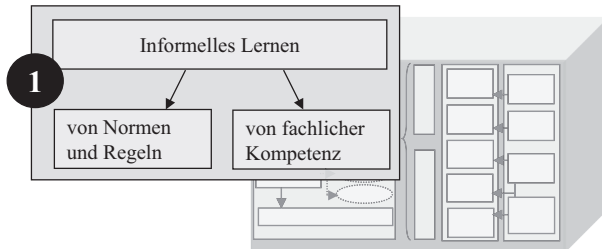


Abb. 53: Informelles Lernen im Unternehmen

Quelle: Eigene Darstellung

Für die empirische Untersuchung dieses Zusammenhangs wurden der Kategorie „informelles Lernen“ bei der Vorbereitung der Auswertung 50 Interviewaussagen zugeordnet. Die Zuordnung führt mit Bezug zur Darstellung der Phase der Interpretation der Daten in Abschnitt D.IV.6 zu dem in Tabelle 51 aufgeführten Kategoriensystem, das für den Verlauf der Ergebnispräsentation die Struktur vorgibt.

Tab. 51: Kategoriensystem für Zusammenhang Nr. 1

Deduktiver Weg		Induktiver Weg (Kategoriensystem)	
Nr.	Zusammenhang		
1	Informelles Lernen im Unternehmen	Start in das Berufsleben	
		Aufgaben auf der gleichen Position	Entscheidungsvorbereitung reflexives Lernen informale Organisation als Lernort Methodik
		Aufgaben auf einer neuen Position	

Quelle: Eigene Darstellung

Die Auswertung der zugeordneten Aussagen ergibt folgende Ergebnisse:

Zuerst kann festgestellt werden, dass die Rolle des informellen Lernens für das Erlernen von Normen und Regeln und die Entwicklung von fachlicher Kompetenz im Rahmen der beruflichen Tätigkeit durch die Daten bestätigt wird. Alle Gesprächspartner bestätigen, dass sie im Alltag durch die Lösung von Problemen, die durch die Erledigung von Aufgaben auftreten, gelernt haben.

Dabei betrachten die Gesprächspartner das informelle Lernen in insgesamt drei Situationen: 1) Start in das Berufsleben, 2) Aufgaben auf der gleichen Position

und 3) Aufgaben auf einer neuen Position. Die Ergebnisse der Auswertungen hierzu werden im Folgenden erläutert.

a. Start in das Berufsleben

Im Rahmen der Gestaltung des Bezugssystems in Teil C wurde dargestellt, dass sich die Bedeutung der Lernformen des informellen Lernens und des formalen Lernens in einem Berufsleben in einem Kontinuum bewegt. Das bedeutet, dass nach der Phase des formalen Lernens, wie es beispielsweise in der Schule, Berufsschule oder Universität der Fall ist, das informelle Lernen überwiegt. Dadurch werden Strukturen, in denen man sich als Mitarbeiter bewegt, gelernt und verstanden. Diese Aussage wird von den Gesprächspartnern bestätigt. Tabelle 52 stellt hierfür Beispielaussagen vor.

Tab. 52: Informelles Lernen im Unternehmen – Start in das Berufsleben

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 3	1	<p>Der Praxispartner hat sein Berufsleben als wissenschaftlicher Mitarbeiter begonnen.</p> <p>Diese Zeit war vor allem durch selbständiges Arbeiten geprägt. Als besondere Lernsituationen wurden genannt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestaltung und Durchführen von Vorlesungen vor fast 1000 Menschen • Betreuung von Studenten sowohl inhaltlich als auch persönlich. Der inhaltliche Austausch führte zu einer vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Lernstoff. Der persönliche Umgang „schärfte“ das Gefühl für den Umgang mit Menschen in einer betreuenden Funktion.
B 2	1	<p>Ich hatte auf meinem beruflichen Entwicklungsweg einen guten Berufsstart in der Arbeitswirtschaft. Damit den hatte ich den Vorteil, die Fabrik in ihrer Struktur und in ihrer Auslegung durch meine Arbeit von Grund auf kennenlernen zu dürfen. Zusätzlich wurde ich für meine Arbeit sehr ausführlich in den inhaltlichen Grundlagen und in den Methoden in Seminaren geschult. Bis ich diese fundierte Basis hatte, habe ich 2 bis 2,5 Jahre gebraucht. Die Zeit zu haben und der Aufbau der Wissensbasis für meine Arbeit sehe ich als Glücksfall.</p>

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

b. Aufgaben auf der gleichen Position

In den Interviews wurde durch die Interviewpartner vermehrt angesprochen, dass für eine Karriere wichtig ist zu lernen, wie Entscheidung in einer Organisation vorbereitet werden. Mit „Entscheidungsvorbereitung“ ist die Überzeugung von Entscheidungsträgern (oder informalen Macht-Trägern) beispielsweise von einem Konzept oder von der weiteren Vorgehensweise innerhalb eines Projektes gemeint. Mit Bezug zum erarbeiteten Begriffssystem bedeutet dies zweierlei:

Es gilt zum einen geltende Normen in der informalen Organisation zu lernen. Wenn es Normen der formalen Organisation wären, würden sie beschrieben

sein und Entscheidungsträger müssten nicht davon überzeugt werden. Zum anderen gilt es die Machtverteilung in der informalen Organisation zu lernen. Interviewpartner B 3 nennt diesen Zusammenhang „political engineering“. Während das Erlernen von Normen als Lerninhalt des informellen Lernens bereits im theoretischen Bezugsrahmen berücksichtigt wird, stellt die Machtverteilung in der informalen Organisation bislang noch kein Lerninhalt dar und ist somit eine Erweiterung. Die folgende Tabelle 53 bietet Beispielaussagen für die Vorbereitung von Entscheidungen an.

Tab. 53: Informelles Lernen im Unternehmen – Vorbereitung von Entscheidungen

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 3	4	Durch die übertragenen Aufgaben haben sich für den Praxispartner Situationen ergeben, in denen er lernen konnte, wie Themen in diesem Unternehmen zu bearbeiten und Entscheidungen vorzubereiten sind. Als Beispiel nennt er die Teilnahme an wichtigen Sitzungen, da eine der übertragenen Aufgaben die Protokollierung dieser Sitzungen war.
B 1	20	Man muss die Positionen kennen, um sich im System zu bewegen. Man darf nicht immer auf Konfrontation gehen, um was zu verändern. Es gibt für jedes Thema den richtigen Zeitpunkt. Es kann sich im Laufe der Zeit entwickeln. Ich bin keiner, der vor den Kopf stößt. Natürlich muss man seine Meinung sagen, Man muss sich in Themenfeldern bewegen, die gerade wichtig und angesagt sind, man kann aber auch für ein Thema kämpfen, ohne dass man gleich den anderen vor den Kopf stößt. Im Prinzip musst Du das Spielfeld kennen, auf dem Du spielst. Dafür braucht man eine ganze Zeit an Beobachtung. Je politischer das Spielfeld wird, desto mehr musst Du wissen, was Du mit welchen Aussagen auslöst. Aber Du musst Dir selber treu bleiben. Wenn ich für eine Sache stehe, muss ich auch weiter dafür stehen. Es kommt darauf an, in welchem Ton ich das und mit welcher Ausdauer ich das mache.
B 3	3	Ich glaube, dieses Lernen, das mir viel gebracht hat und nicht organisiert war, hängt sehr stark an Personen. Ich mache das zum Beispiel an meinem vorherigen Chef fest, von dem ich viel auf diesem Gebiet lernen konnte. Ein ganz entscheidender Punkt ist, besonders wenn man in der Entscheidungsvorbereitung von Projekten ist, ein Thema durch die Organisation, das bedeutet durch die Gremien, zu bringen. Es ist eine handwerkliche Notwendigkeit, eine vernünftige Vorlage zu machen, die inhaltlich richtig ist. Eine andere Notwendigkeit ist, und jetzt kommen wir zu dem Thema meiner Lernerfahrungen, im Vorfeld die Reihen zu schließen und auf der politischen Ebene zu klären, mit wem muss man sprechen, wen muss man überzeugen, dass, wenn man dann in ein Gremium geht, auch eine Entscheidung bekommt. Das halte ich für eine ganz, ganz wichtige Lernerfahrung. Es ist ein glattes politisches Parkett, auf dem muss man sich bewegen lernen. Und das ist glaube ich, gerade bei jüngeren Kollegen, oftmals die Schwierigkeit. Sie machen alles richtig, inhaltlich, vergessen aber, im Sinne von political engineering die Entscheidung in Gremien richtig vorzubereiten.
C 1	28	Viele Leute haben sehr schnell ein Gefühl dafür, was die wahren Erfolgstreiber in einem Unternehmen sind. Also nicht Abteilungskürzel oder Statussymbole der Hierarchie. Sondern wer wirklich Einfluss hat, wer wirklich entscheidet. Wichtig ist, seine eigene Rolle zu verstehen und die Rolle der anderen zu verstehen. Und Rollenwechsel vornehmen zu können.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Das Lernen der Vorbereitung von Entscheidungen erfolgt vor allem durch reflexives Lernen, wie die Aussagen der Gesprächspartner zeigen. Theoretisch wurde erarbeitet, dass das reflexive Lernen ein Bestandteil des informellen Lernens darstellt. Tabelle 54 bietet Beispielaussagen hierfür an.

Tab. 54: informelles Lernen im Unternehmen – reflexives Lernen

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 1	18	Das Herausfinden und Lernen, welche v. a. informalen Gesetzmäßigkeiten in einer Organisation gelten, funktioniert nach dem „try and error Verfahren“. Dazu gehören die Eigenschaften Mut, Veränderungsbereitschaft, Selbstbewusstsein, Spaß am Ausprobieren.
A 2	28	Ich habe durch die Fettnäpfchen herausgefunden, welche ungeschriebenen Gesetze in meinem Arbeitsumfeld gelten.
A 3	7	Weiter spielten im Lernprozess Vorbilder eine Rolle. Das Beobachten und Nachdenken über die verwendeten Muster der Vorbilder waren dabei Basis des Lernfortschritts. Dabei muss das Vorbild nicht wissen, dass es als Vorbild dient.
B 1	51	Für eine Karriere muss ein Mitarbeiter lernen zu beobachten, Netzwerke zu triggern, Unterscheidung zwischen Freund und Feind, welche Art von Mensch in der Organisation ankommt, mit welchem Profil er sich zeigt.
C 2	6	Ich habe aus Erfahrungen gelernt, wie Entscheidungen vorzubereiten sind und wer die richtigen Leute dafür sind. Also aus der Arbeit heraus, und diese Vorbereitung auch erlebt. Dabei habe ich auch Fehler gemacht. Das Lernmotto war wohl „try and error“. Dieses Element halte ich allerdings, egal um welche Themen es geht, für wesentlich für den Erfolg: Ich muss meine Kollegen sensibilisieren, ich muss das Thema an den passenden Stellen positionieren und diese Stellen innerlich darauf vorbereiten, dass da was kommt. Ich muss eine Erwartungshaltung generieren.
C 2	26	Ich habe durch Arbeiten und durch die Gespräche mit Mitarbeitern und Kollegen rausgefunden, welche ungeschriebenen Gesetze es gibt. Ich glaube, dass für das Lernen dieser Regeln eine gewisse Sensibilität in der Wahrnehmung erforderlich ist.
C 3	3	Für meinen Entwicklungsweg war es wichtig zu lernen, wie man Entscheidungen vorbereitet. Ich habe es durch Erfahrung gelernt. Und durch Nachdenken, was ich beim letzten Mal richtig und was falsch gemacht habe.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Der Zusammenhang zwischen dem Lernen der Vorbereitung von Entscheidungen und reflexivem Lernen ist insbesondere aus zwei Gründen bedeutsam:

Zum einen ist es für die Betrachtung des informellen Lernens als Aufstiegsqualifizierung bedeutsam. Wie in der ersten Forschungslücke dargestellt, wird dem informellen Lernen bei einer Anpassung an veränderte berufliche Situationen und damit der Sicherstellung der Beschäftigungsfähigkeit eine große bis sehr große Bedeutung zuschreiben. Das informelle Lernen wird in diesem Zusammenhang in einem neuen Licht betrachtet: Durch informelles Lernen wird gelernt, wie in einer Organisation Entscheidungen vorbereitet werden. Das Wissen, wie Entscheidungen vorbereitet werden, wird als karriereförderlich

gesehen. Damit spielt das informelle Lernen auch im Rahmen der innerbetrieblichen Aufstiegsqualifizierung eine Rolle.

Zum anderen ist es für das Erlernen von Normen bedeutsam. Im theoretischen Teil wurde erarbeitet, dass Sozialisation ein Teil vom informellen Lernen, konkreter vom impliziten Lernen, darstellt. Normen werden demnach durch implizites Lernen verinnerlicht. Dies bestätigen die Gesprächspartner, wie die Beispiele aus Tabelle 55 zeigen. Diese Aussagen beschreiben das Erlernen von Normen hauptsächlich durch Sozialisation. In anderen Worten: Die Gesprächspartner stellen dar, dass ein Mitarbeiter die Normen und Regeln des Unternehmens durch das Vorleben von Kollegen und Führungskräften kennenlernt.

Tab. 55: Informelles Lernen im Unternehmen – implizites Lernen

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 1	22	Wie die formalen Normen und Werte des Unternehmens gelebt werden, wird gerade eben durch eine Kulturuntersuchung überprüft. Entstanden sind die formalen Werte und Normen durch Beobachtung und Wahrnehmung: Dies, was beobachtet und wahrgenommen wurde, wurde verschriftlicht. Der Mitarbeiter erlebt diese Werte und Normen daher im alltäglichen Umgang mit seinen Kollegen und seinen Führungskräften. Beispiele dafür sind: Ehrlichkeit, Karrierebewusstsein, Offenheit, Pünktlichkeit, Ordnung, Sauberkeit und Fleiß.
B 1	37	Die tatsächlich geltenden Werte und Normen werden bei jedem Handlungsschritt berücksichtigt. Ich glaube, die Werte und Normen werden stark durch das Beispiel des Chefs geprägt. Diese Werte werden dann beispielsweise in das Leitbild des Bereichs eingebaut. Grundsätzlich orientieren wir uns am Handeln unseres Chefs. Er setzt die Werte. Wenn er sich wiederum wieder nach oben orientiert und der oberste orientiert sich an den Unternehmenswerten, dann ist alles prima. Z.B. Wertschätzung gegenüber dem Mitarbeiter. Je konformer sich die Vorgesetzten an die Werte halten, desto konformer hält sich die untergeordnete Organisation daran. Dafür müssen die Werte allerdings auch nicht unbedingt formal festgehalten werden. Oder im Extremfall können sie auch von den festgehaltenen Werten abweichen: Der Chef gilt als „Handlungsmodell“.
B 3	46	So würde sicherlich die offizielle Sprachregelung lauten. Ich glaube einfach, dass der Mitarbeiter mit den sicherlich sehr abstrakten Unternehmenswerten, wenig anfangen kann. Weil der Mitarbeiter stellt sich die Frage: „Was bedeutet das für mich?“ Das Erleben der Werte kann nur aus dem unmittelbaren Umfeld kommen. Dazu gehört auch, dass gemeinsame Erfolge gemeinsam gefeiert werden. Ich glaube, es ist schwer Werte und Normen von der Konzernspitze auch den einzelnen Mitarbeiter erlebbar zu machen. Das sehe ich als meine Aufgabe als Führungskraft für meinen Bereich.
C 1	33	Am ehesten werden die Unternehmenswerte dadurch für den Mitarbeiter erlebbar und wahrnehmbar, dass wir die Kultur eines Familienunternehmens haben. Hier arbeiten Generationen von Familien. Wir bilden Lehrlinge aus – bevorzugt die Kinder unserer Mitarbeiter. Wir haben keine hire-and-fire Kultur. Wir haben Interessengruppen, wie z. B. die Unternehmens-Musikgruppe oder Sportgruppen. Wir organisieren Konzerte. Wir denken nachhaltig. Das Unternehmen fühlt sich verantwortlich, was in der Region passiert. Wir vergeben Stipendien, an Schüler, die hier in der Region nicht zur Schule gehen können, weil es diese Art von Schule hier nicht gibt. Wir gehen offen, ehrlich und fair miteinander um. Wir interessieren uns für die Natur. Wir wollen wissen, wie es den Mitarbeitern geht. Die hier sozialisierten Führungskräfte leben diese tagtäglichen Werte durch aktives Handeln vor. Unser Ziel ist auch Mitarbeiterbindung.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Die Aussagen zum reflexiven Lernen zeigen jedoch ergänzend, dass geltende Normen einer Organisation ebenfalls durch reflexives Lernen gelernt werden, wie z. B. die Aussagen A 1 – 18, A 2 – 28, C 2 – 6 und C 3 – 3 zeigen. Das Lernen aus gemachten Erfahrungen scheint ein wichtiger Bestandteil des Erlernens von Normen zu sein. Gesprächspartner B 1 verwendet in diesem Zusammenhang das Wort „beobachten“ für diese Art von Lernen. Dies entspricht der zweiten Stufe von Kolbs Lernzyklus des Erfahrungslernens. Insgesamt werden von den Gesprächspartnern folgende Punkte genannt – Für die Nähe zur Praxis soll an dieser Stelle die originalen Wörter (= Umgangssprache) der Gesprächspartner aufgeführt werden. Das Lernen von Normen findet (neben implizitem Lernen) statt durch:

- try and error
- Fettnäpfchen
- Beobachtung von Vorbildern und deren Erfahrungen
- durch Nachdenken über die letzte Situation
- eigene Reflexion durch konstruktives Feedback.

Die Ergebnisse sprechen demnach dafür, dass die in einer Organisation geltenden Normen nicht nur durch implizites, sondern auch durch reflexives Lernen verinnerlicht werden können.

Als Lernort für dieses Lernen nennen die Interviewpartner die informale Organisation. Dies wird belegt durch Beispielaussagen in Tabelle 56. Neben der Angabe der informalen Organisation als Lernort verweist Aussage A 2 – 33 direkt auf den theoretischen Bezugsrahmen: Nach Meinung des Interviewpartners vermittelt die informale Organisation Normen und Regeln, die den zwischenmenschlichen Umgang bestimmen.

Bei der Auswertung fällt auf, dass in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Kommunikation in der informalen Organisation betont wird. Die Auswertung und Interpretation der Aussagen der Interviewpartner zur Kommunikation als Voraussetzung erfolgt im Rahmen Diskussion um die Voraussetzung Nr. 8.

Tab. 56: Informelles Lernen im Unternehmen – informale Organisation als Lernort

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 2	33	Ehrlicherweise glaube ich, vermittelt die informale Organisation gar nicht so viele Lerninhalte. Sie vermittelt den Umgang miteinander. Sie vermittelt vor allem den zwischenmenschlichen Umgang.
B 1	38	In der informalen Organisation kann man Lernen, wie man Themen bewegt und wie man sie umsetzt. Wie man das durchbekommt, was man will. Wie man überlebt, wie man Karriere macht.

(Fortsetzung Tab. 56)

Interview Nr.	Nr.	Aussage
B 3	48	Die informale Organisation vermittelt, wie das Leben wirklich läuft. Insbesondere das Thema: „Wie komme ich zu meinem Ziel?“ Das Thema Entscheidungsvorbereitung, über das wir vorher bereits schon mal gesprochen haben, gehört dazu. Man lernt dort wirklich, wie kann man Dinge auf die Straße bringen, dass sie dann auch tatsächlich ins Rollenkommen.
C 1	24	Ich erlebe die informale Organisation wie folgt: Ich schau mir an, wie Leute miteinander kommunizieren und welche Botschaften sie übermitteln. Ich frage mich, wie und warum hat jemand Karriere gemacht? Was waren die Treiber? Was hat er dazu gebraucht? Warum schlagen Vorgesetzte für Nachfolgestellen den vor, und den anderen nicht? Ich frage mich, wenn ich mit jemanden rede, was sein Mehrwert für seine Abteilung ist. Warum wird jemand mehr anerkannt und ein andere weniger? Oftmals ist die Antwort, dass jemand neben seiner Fachkompetenz richtig kommuniziert. Er bindet seine Kollegen ein und begeistert sie dabei für das Thema. Er führt sie mehr oder weniger.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Neben der Entscheidungsvorbereitung ergibt die Auswertung der Interviews einen weiteren Lerninhalt, der allgemein als karriereförderlich eingeschätzt wird. Konkret handelt es sich um das Erlernen von Arbeitsmethoden durch informelles Lernen. Dabei geht es nicht um das Erlernen von Methoden im Rahmen von Seminaren, sondern um Methoden, die im Rahmen der Aufgabenerfüllung erlernt werden, wie die Beispiele in Tabelle 57 zeigen.

Tab. 57: Informelles Lernen im Unternehmen – Lernen von Methoden

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 2	17	Für eine hierarchische Entwicklung kann sich ein Mitarbeiter empfehlen, wenn er die Kriterien erfüllt, die im Unternehmen einfach festgelegt sind. Das sind zum einen die nötige, formale Qualifikation und ein gutes Stück Sozialkompetenz. Methodenkenntnisse sind auch wichtig. Und das nötige Verständnis für die Kultur des Unternehmens. Also konkret: Wie geht ein Mitarbeiter mit Mitarbeitern um? Wie wirkt er nach außen? Usw. Wenn ich das Potential bei einem Mitarbeiter erkannt habe, gebe ich ihm im Vorfeld Tipps zum Verhalten und zur Arbeit, um am Verhalten und Handeln zu „feilen“.
A 3	2	Als Situation lässt sich festhalten, dass sich der Lehrstuhl im Aufbau befand. Die Situation ähnelte damit dem Aufbau eines kleinen Unternehmens mit all seinen Herausforderungen: <ul style="list-style-type: none"> • Einstellen und Führen von Mitarbeitern (= studentischen Hilfskräften) • Organisation des Unternehmens (= Lehrstuhls) • Akquisition von Aufträgen (= praktische Projekte) • Aufbau und Pflegen von Kontakten zu Unternehmen
B 2	2	Weiter haben mich meine Erfahrungen stark geprägt. Jeder Mensch entwickelt im Laufe der Zeit eine Methodik, wie er an Themen herangeht und wie er Themen bearbeitet. Diese Methodik entsteht durch die Beschäftigung mit Herausforderungen und wird über die Jahre geschärft und durch Erfahrung verbessert. Beispielsweise habe ich vor einigen Jahren die Gestaltung einer

(Fortsetzung Tab. 57)

Interview Nr.	Nr.	Aussage
		Betriebsvereinbarung zur Verlagerung eines Standortes begleitet. Dies war eine große Herausforderung für mich, weil ich es noch nie gemacht habe. Meine Methodik, die ich mir im Laufe der Zeit angeeignet habe, hat es mir möglich gemacht, mir dieses Thema zu erarbeiten.
C 1	7	Es gibt Wissen, das über Seminare vermittelbar ist. Und dann sind Seminare wertvoll. Meiner Meinung nach hat 70 % erfolgreichen Tuns im HR Bereich mit Erfahrung, mit Zuhören, mit Probieren, mit Selbermachen zu tun und weniger mit Umsetzung von Theorien zu tun. Zum Beispiel Arbeitsrecht. In Seminaren lässt sich also hauptsächlich Theoriewissen vermitteln. Im HR geht es immer um Verhandlungsprozesse, um erzeugen von Motivation, um Führungssituationen. Da bringen rationale, theoretische Seminare weniger.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Methodische Kompetenz wird im Rahmen dieser Arbeit in Anlehnung an Dehnbostel (2010, S. 19; vgl. Abschnitt C.II.3) als Bestandteil der Fachkompetenz (= fachliche Kompetenz) verstanden. Fachliche Kompetenz (in Form von Methodenkompetenz) wird demnach durch informelles Lernen erlernt. Dieser Zusammenhang ist bereits im theoretischen Bezugsrahmen berücksichtigt.

Zusammenfassend lässt sich mit Bezug zur erkenntnisleitenden Fragestellung feststellen, dass Zusammenhang Nr. 1 folgendermaßen erweitert werden kann: Durch informelles Lernen innerhalb der informalen Organisation wird die Vorbereitung von Entscheidungen, Normen und Regeln und fachliche Kompetenz gelernt. Insbesondere der Lerninhalt der Entscheidungsvorbereitung wird von den Interviewpartnern als karriereförderlich angesehen.

c. Aufgaben auf einer neuen Position

Weiter beziehen sich die Gesprächspartner auf Aufgaben, die bereits nach der Übernahme einer neuen Position zu ihrem Aufgabengebiet gehören. Streng genommen unterstützen diese Aussagen nicht bei der Beantwortung der erkenntnisleitenden Fragestellung, da der Fokus der Arbeit auf der Zeit vor einem Karriereschritt liegt – in anderen Worten, bevor der Mitarbeiter eine neue Aufgabe übernimmt. Die Interviewpartner haben diese Phase als sehr intensive (informelle) Lernphase wahrgenommen, wie z. B. Aussage A2 – 3 zeigt: „Meinen nächsten wirklich großen Lernschritt (...)“.

Diese Wahrnehmung wirft die Frage auf, warum gerade diesen Mitarbeitern ein Karriereschritt zugetraut wurde und anderen nicht und ob informelles Lernen in diesem Zusammenhang eine Rolle spielt. Mit diesen Fragen beschäftigt sich der folgende Unterabschnitt. Diese Unterkapitel abschließend stellt Tabelle 58 Beispielaussagen für das informelle Lernen auf einer neuen Position vor.

Tab. 58: Informelles Lernen im Unternehmen – Lernen durch neue Position

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 2	3	Meinen nächsten, wirklich großen, Lernschritt habe ich in den letzten Jahren mit meiner (damals) neuen Aufgabe als Werkleiter gemacht. Davor gab es für mich keine Fragen nach Strategie und Nachhaltigkeit, beispielsweise in Form von Steuerungs- Kennzahlen: Diese Art von Fragestellungen beschäftigten mich plötzlich als Werkleiter. Bis zu diesem Zeitpunkt hatte ich mich ausschließlich in der Rolle der Führungskraft gesehen. Nun plötzlich war ich „Management“. Da ging es dann um das Thema Organisation.
C 1	38	Ein klassischer Entwicklungsweg ist ein „Vielfaltsweg“. Das bedeutet, innerhalb eines Entwicklungsweges kommt ein häufiger Wechsel der Positionen und Rollen in einem Unternehmen vor. Diese Wechsel können dabei zufällig oder geplant sein. Das bedeutet, z. B. die Mitarbeit im Stab, in der Linie, im Ausland.
C 2	3	Für mich als forschungslastiger Ingenieur waren diese Themen, also Kommunikation, Projektmanagement und so weiter, eher neue Themen. Auf meinem Entwicklungsweg habe ich in jeder Funktion neue Dinge erlernt. Einfach weil sie neu waren und eine Herausforderung dargestellt haben. Ich musste mir in jeder neuen Aufgabe zuerst einen Überblick über die wichtigsten Themen, die Zusammenhänge und die großen Hebel verschaffen.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

2. Zusammenhang Nr.2: Karriere in der informalen Organisation durch Anerkennung

Der für den theoretischen Bezugsrahmen II entwickelte Prozess für die Darstellung des Einflusses des informellen Lernens auf eine innerbetriebliche Karriere beleuchtet unter Zusammenhang Nr. 2 die Anerkennung von informellen Lernergebnissen. Wie bereits theoretisch in Teil D erarbeitet, verlinkt sie die beiden Variablen informelles Lernen und Karriere – Die Anerkennung von Ergebnissen des informellen Lernens führt zur Karriere in der informalen Organisation (vgl. Abbildung 54).

Für die Anerkennung der Lernergebnisse informellen Lernens ist in diesem Zusammenhang insbesondere die gesellschaftliche Anerkennung im Kontext einer Organisation bedeutsam. Diese soll in diesem Unterabschnitt empirisch untersucht werden.

Für die empirische Untersuchung dieses Zusammenhangs wurden der Kategorie „Anerkennung“ bei der Vorbereitung der Auswertung 64 Interviewausagen zugeordnet. Die Zuordnung führt mit Bezug zur Darstellung der Phase der Interpretation der Daten in Abschnitt D.IV.6 zu dem in Tabelle 59 aufgeführten Kategoriensystem, das für den Verlauf der Ergebnispräsentation die Struktur vorgibt.

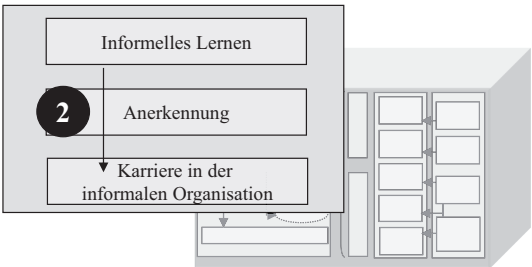


Abb. 54: Karriere in der informalen Organisation

Quelle: Eigene Darstellung

Tab. 59: Kategoriensystem für Zusammenhang Nr. 2

Deduktiver Weg		Induktiver Weg (Kategoriensystem)	
Nr.	Zusammenhang		
2	Karriere in der in- formalen Organi- sation durch Aner- kennung	Führungskraft	Aufgabenverteilung formale Instrumente Erwartungshaltung
		Normen	
		fachlicher und sozialer Status	fachlicher Status sozialer Status fachlicher und sozialer Status

Quelle: Eigene Darstellung

a. Führungskraft

Die Aussagen bestätigen die Führungskraft als Beteiligter im Prozess des theoretischen Bezugsrahmens. Diese wird konkreter unter Voraussetzung Nr. 6 erörtert. Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen informellem Lernen und Karriere (in der informalen Organisation) ergeben sich im Rahmen der Auswertung drei Punkte:

- Aufgabenverteilung
- formale Instrumente und
- Erwartungshaltung der Führungskraft.

Aufgabenteilung

Die Verteilung der Aufgaben innerhalb einer Abteilung bzw. eines Bereichs wird als Aufgabe einer Führungskraft gesehen. Die Aufgabenverteilung hat eine duale Rolle: Auf der einen Seite bieten Aufgaben als Arbeitskontext entsprechend ihres Schwierigkeitsgrades und/oder Komplexität Möglichkeiten für

informelles Lernen an. Auf der anderen Seite bieten Aufgaben dem Mitarbeiter Möglichkeiten, sich und seine Kompetenz zu präsentieren und sich auf dieser Basis einen Status zu erarbeiten wie dies z. B. in Aussage C 2 – 13 in Tabelle 60 beschrieben wird.

Tab. 60: Karriere in der informalen Organisation durch Anerkennung – Aufgabenteilung

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 1	5	Die Aufträge für die Aufgaben und Herausforderungen kamen über die Position. Die Position wurde dem Gesprächspartner von seiner damaligen Führungskraft zugetraut. Die Gründe für dieses Zutrauen sind dem Gesprächspartner nicht bekannt. Weiter hat die Führungskraft den Gesprächspartner „machen lassen“. Diese Freiräume hat er auch für eine Entwicklung nutzen können.
B 1	12	Zum einen erlebe ich bei der Anerkennung von Erfahrung schon das Senioritätsprinzip. Zum anderen glaube ich, dass es in der Organisation sehr wohl bekannt ist, wer was kann und wer was nicht kann. Da läuft eine direkte Selektion. Chefs geben Themen immer an die Mitarbeiter, denen sie deren Bearbeitung zutrauen; Bei denen sie das Vertrauen haben, sie bekommen ein gutes Ergebnis. Die Vergabe der Themen geschieht in Abhängigkeit der Schwierigkeit. Dies hat aber auch sehr viel mit Erfahrung als Führungskraft mit den Mitarbeitern zu tun. Wenn der Mitarbeiter schon mehrere schwierige Themen gemacht hat, ist die nächste Schwierigkeitsstufe einfacher zu erreichen. Man muss als Führungskraft aber auch wissen, wann der Mitarbeiter nicht mehr weiter kann. Wann er sein persönliches Level erreicht hat.
C 2	13	Die Wahrnehmung dieses Erfolgs oder die Schaffung der Rahmenbedingungen für den Erfolg ist die Aufgabe des Vorgesetzten. Somit ist eine Entwicklung immer eine gemeinschaftliche Arbeit und eine Arbeit des Netzwerks.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Mit Hilfe der Aufgabenverteilung hat die Führungskraft die Möglichkeit die Freiheitsgrade des Mitarbeiters zu steuern. So spricht Gesprächspartner A 1 von einer Führungskraft, die ihn „machen lassen hat“ (siehe Aussage A 1 – 5) und Gesprächspartner B 1 spricht von dem „Zutrauen einer Aufgabe“ (siehe Aussage B 1 – 12). An dieser Stelle knüpft die Diskussion im Rahmen der Voraussetzung Nr. 6 an.

Formale Instrumente

Mit Blick auf die theoretisch erarbeiteten Methoden zur Anerkennung von Kompetenz im Rahmen der gesellschaftlichen Anerkennung weist Aussage B 2 – 10 in Tabelle 61 auf eine retrospektive Methode hin. Gesprächspartner B 2 beschreibt, dass er bei einer Bewerbung die Erhebung bzw. Anerkennung von Kompetenz im persönlichen (biographiegeprägten) Gespräch vornimmt. Zusätzlich erfragt er Informationen über den Kandidaten über sein Netzwerk, was an den Gedanken einer Karriere in der informalen Organisation anknüpft. Formale Qualifikationsnachweise finden in diesem Zusammenhang keine Erwähnung.

Für die Anerkennung von Kompetenz im aktuellen Zeitraum werden in den Fallstudienunternehmen Leistungsbeurteilung durchgeführt (siehe beispielsweise Aussage B 2 – 8). Die Gesprächspartner bestätigen die theoretische Herleitung der Berücksichtigung der Organisationskultur in den Instrumenten. So erzählt Gesprächspartner A 2, dass im Fallstudienunternehmen A die Normen im Rahmen der Leistungsbeurteilung wahrnehmbar sind. Diese bestehen, analog zu den beschriebenen formalen Normen, zu 50 % aus Sozialkompetenzen (z. B. Kommunikationskompetenz oder Konfliktfähigkeit). Damit wird „das Leben der Normen“ durch die Mitarbeiter in der jährlichen Leistungsbeurteilung bewertet.

Für die Auswertung der Aussagen hinsichtlich der prospektive Anerkennung von Kompetenz fällt im Quervergleich der Fallstudien auf, dass Fallstudienunternehmen B Assessment Center, die mit externen Unterstützung durchgeführt werden, eingeführt hat, um einen objektiveren Blick auf die Leistungsträger zu haben. Unternehmen A nutzt das Instrument „Potenzialeinschätzung“, das ohne externe Unterstützung hauptsächlich von den Führungskräften durchgeführt wird. In einem ergänzenden Gespräch mit Interviewpartner C 1 wurde in Erfahrung gebracht, das Fallstudienunternehmen A ebenfalls mit dem Instrument Potenzialeinschätzung arbeitet, das jährlich ohne externe Unterstützung durchgeführt wird. Aus dem Einsatz der Instrumente Assessment Center und Potentialeinschätzung kann geschlossen werden, dass in der Praxis eine Anerkennung von Kompetenz mit Hilfe von formalen Instrumenten erfolgt.

Tab. 61: Karriere in der informalen Organisation durch Anerkennung – formale Instrumente

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 2	32	Die Werte und Normen des Unternehmens sind bei uns in den Unternehmensgrundsätzen festgehalten. Das sind die Werte und Normen, die man gerne hätte. In der Praxis ist das Ganze meistens ein bisschen anders. Wahrnehmbar und spürbar werden sie z. B. im Rahmen der Leistungsbeurteilung, die bei uns zu 50 % auf Sozialkompetenzen, und damit auf dem Leben der Werte und Normen, beruht. Allgemein werden die wirklich geltenden Werte und Normen durch das Verhalten der Führungskräfte kommuniziert.
B 2	8	Für Sachbearbeiter gibt es Leistungsbeurteilungssysteme mit gewissen Kriterien. Auf Basis meiner Beurteilung, meiner Projekte und Rückmeldungen von Kunden hat mein Vorgesetzter entschieden, dass es Sinn macht, mich zu fördern und mich daher für das Assessment angemeldet.
B 2	10	Wenn ich die Chance habe, besetze ich offene Stellen auch extern. Das ist leider nicht immer möglich. Grundsätzlich schau ich mir die Bewerber an und entscheide auf Basis meiner Erfahrungen, ob und wie der Bewerber bei uns ins Team passt. Diese Entscheidung treffe ich beispielsweise aufgrund der Praxis-Erfahrungen, die der Bewerber mitbringt. Wenn es sich um eine interne Bewerbung handelt, frage ich unter Umständen auch in seinem aktuellen Bereich nach seiner Position oder seinem Aufgabengebiet.

(Fortsetzung Tab. 61)

Interview Nr.	Nr.	Aussage
		Im persönlichen Gespräch kann ich, glaube ich, relativ schnell ein Gespür für den Menschen entwickeln. Die Entscheidung, mit wem die offene Stelle besetzt wird, treffe ich dann zusammen mit Kollegen und mit dem Personalbereich.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Erwartungshaltung

Die Erwartungshaltung verknüpft, entsprechend dem in Teil D erarbeiteten Verständnis, die Wahrnehmung mit der Anerkennung einer Kompetenz. Zur Wiederholung: Die Erwartungshaltung einer Führungskraft A kann sich von der Erwartungshaltung einer Führungskraft B unterscheiden. Dies hat zur Folge, dass die (gleiche) Performanz eines Mitarbeiters eine andere Bewertung von Führungskraft A erhält als von Führungskraft B.

Auf dieser Basis wird angenommen, dass ein Instrument, das Kompetenz anerkennen soll, ohne formulierten Standard höchst subjektive Bewertungen hervorbringt. Aussage C 1 – 42 in Tabelle 62 soll hierfür als Beispiel dargestellt werden. Gesprächspartner C 1, der in diesem Beispiel schildert, welche Erwartungen ein Mitarbeiter zu erfüllen hat, der mit ihm als Führungskraft eine Karriere verfolgt. Unter anderem werden von ihm (in der originalen Wortwahl) „Humor“, „rührig sein“ und „das Gras wachsen hören können“ als Erwartungen genannt. Dies sind rein subjektive, nicht transparente Erwartungen.

Tab. 62: Karriere in der informalen Organisation durch Anerkennung – Erwartungshaltung

Interview Nr.	Nr.	Aussage
C 1	42	<p>Der Mitarbeiter vermittelt mir für einen Entwicklungsweg, dass er</p> <ul style="list-style-type: none"> • sein Handwerkszeug versteht, • sein Wissen in der richtigen Dosierung anbringen kann, • mit Menschen umgehen kann, • weiß, wen er für Subaufgaben einbringen kann, • bereit ist, über den Tellerrand zu schauen, • Humor hat, • das Gras wachsen hören kann, • ein Gefühl für Widersprüchlichkeiten hat, • sich für interpersonale Beziehungen interessiert, • die Geschäftsstrategie versteht und auf sein Wirkungsfeld umsetzen kann, • vertrauensimplizierend ist, • rührig ist, • berechenbar ist und • auch mal drei gerade lassen sein kann.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Dieses Beispiel zeigt jedoch auch, dass eine Karriere in der informalen Organisation, und nach dem theoretischen Bezugsrahmen II auch eine Karriere in der formalen Organisation, in der Regel von den beteiligten Personen abhängig ist. Dazu gehören gemeinsame Normen, die Bestandteil des folgenden Unterabschnitts sind.

b. Normen

Die Aufzeichnungen über die Eindrücke und Gespräche vor und nach den Interviews zeigen, dass die Interviewabschnitte, welche die geltenden und gelebten Normen innerhalb der jeweiligen Organisation behandelt haben, den Gesprächspartnern schwerer gefallen sind, als die anderen Gesprächsinhalte. Beispielsweise wurden nach dem Interview mit Gesprächspartner C 2 folgende Bemerkung notiert: „Formale und informale Organisation => interessantes Thema, lange nicht mehr bewusst darüber nachgedacht, oftmals fällt formales anders aus als informales.“ Insgesamt stockte das meist sehr flüssige Gespräch bzw. Interview an dieser Stelle und wurde schwerfälliger.

Als Grund wird vermutet, dass über die Inhalte der informalen Organisation und speziell über Normen, die eine Karriere beeinflussen, trotz der Anonymitätszusage nicht ganz offen gesprochen werden kann. Hinweise auf diesen Grund bietet beispielsweise Aussage C 3 – 18 in der folgenden Tabelle 63.

Tab. 63: Karriere in der informalen Organisation – Normen

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 1	24	Grundsätzlich merkt man als Führungskraft lange nicht, wenn sich jemand im Handeln für Normen und Werte für die Karriere verbiegt – und es eigentlich nicht die wirkliche Überzeugung ist.
B 1	49	Wenn beide die gleiche Fachkompetenz haben, dann wird aufgrund der persönlichen Zuschreibung, aufgrund der Persönlichkeit entschieden, wer Karriere macht.
B 3	59	Offene Stellen werden nach Normen besetzt. Die Stellen in der Nähe des Machtzentrums noch in einem stärkeren Ausmaß als auf einer normalen Stelle.
C 3	18	Für den Mitarbeiter besteht in der Wahrnehmung der Kommunikation oder der formale Organisation wahrscheinlich ein Kontrast zur informalen Organisation. Für mich geht es in der informalen Kommunikation um das Herausfinden, was die Anderen, die Kollegen zu formalen Entscheidungen denken. Als Ergebnis wird sich wahrscheinlich eine Meinung zu der formalen Organisation bilden.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Gesprächspartner C 3 gibt an, dass sich die Kommunikation in der formalen Organisation in der Regel von der in der informalen Organisation unterscheidet.

Als weiterer Grund kann anknüpfend an Abschnitt C.I.i, in dem der Zusammenhang zwischen den Elementen einer Organisation betrachtet wurde, angenommen werden, dass die geltenden informalen Normen so tief verankert und damit unbewusst sind, dass ein Gespräch über Normen auf Grund von Denkpausen stockender wird. In der Regel bestätigen die Interviews die große Bedeutung der Normen für eine Karriere, die bereits auch theoretisch als ein Basiselement einer Organisation identifiziert wurden (siehe beispielsweise Aussage B 3 – 59 in Tabelle 63). Dabei ist davon auszugehen, dass sich die Besetzung einer offenen Position nach den Normen des Hierarchiehöheren bzw. des Entscheidenden richtet.

Aussage A 1 – 24 widerspricht dem jedoch und ist vor dem theoretischen Hintergrund des Elements Normen kritisch zu diskutieren. Unter Normen werden Regeln zur Verhaltenssteuerung bezeichnet, die Bestandteil der Tiefenstruktur des Mitarbeiters sind. Wenn man nun davon ausgeht, dass Normen tatsächlich Handlungen steuern, sollte es nicht lange möglich sein „Normen vorzuspielen“. Auf der anderen Seite spielt der Mitarbeiter im unternehmerischen Kontext eine Rolle. Und innerhalb dieser Rolle kann er Handlungen vornehmen, die nicht seinen eigenen Normen entsprechen und trotzdem zur Zuschreibung eines Status und zu einer Karriere in der informalen Organisation führen.

Als Ergebnis soll festgehalten werden, dass gemeinsame Normen als Bestandteil einer Karriere in der informalen Organisation im theoretischen Bezugsrahmen erhalten bleiben sollen. Begründet wird dies damit, dass es im Rahmen einer Karriere in der informalen Organisation in der Regel auf die Zuschreibung ankommt – Ein Status wird einem Mitarbeiter von Kollegen oder Führungskräften zugeschrieben. Daher können auch gemeinsame Normen angenommen werden und als Karriere in der informalen Organisation wirksam werden, ohne dass sie tatsächlich vorhanden sind.

c. Fachlicher und sozialer Status

Fachlicher Status

Tabelle 64 zeigt Aussagen, in denen sich die Gesprächspartner zur Karriere in der informalen Organisation äußern und feststellen, dass ein fachlicher Status dafür ausschlaggebend sein kann. An dieser Stelle wird bereits deutlich, dass die Anerkennung von Kompetenz im Rahmen dieses Zusammenhangs ausschlaggebend für den Status ist, der einer Karriere in der informalen Organisation entspricht. Beispielsweise verwendet Gesprächspartner C 2 das Wort „positionieren“ (Aussage C 2 – 11) oder Gesprächspartner B 1 das Wort „platzieren“ (Aussage B 1 – 25). Eine Positionierung bzw. eine Platzierung eines Mitarbeiters im Sinne eines fachlichen Status ist von der Wahrnehmung bzw.

von der Anerkennung der Performanz abhängig. Dies gilt auch für die Karriere in der informalen Organisation aufgrund des sozialen Status oder aufgrund einer Kombination aus fachlichem und sozialem Status. Ein Hinweis auf die Verbindung zur Voraussetzung Nr. 9, die die Aussagen zur Anerkennung von Kompetenz ausführlich behandelt, soll an dieser Stelle genügen.

Zurück zum fachlichen Status: Die Aussagen A 1 – 26, A – 42 und C 1 – 16 sind Beispiele für Aussagen, die darauf hinweisen, dass ein fachlicher Status auf einer breiten Ausbildung mit einem fachlichen Schwerpunkt, „in dem einem keiner was vormachen darf“, basiert. Das bedeutet, dass sich ein fachlicher Status aufgrund von Fachkompetenz und ihrer (wahrnehmbaren) Anwendung etabliert. Daher ist ein Funktionswechsel im Rahmen einer Karriere schwierig. Beispielsweise besteht die Funktion Personal in größeren Unternehmen unter anderem aus den Themen Personalbetreuung, Personalentwicklung, Personalabrechnung und Personalentwicklung. Wenn sich nun ein Mitarbeiter innerhalb des Personalwesens in den oben genannten Themen einen fachlichen Status erarbeitet hat, ist eine Karriere aufgrund der Fachkompetenz innerhalb des Personalwesens wahrscheinlicher als in der Produktion oder im Controlling.

Tab. 64: Karriere in der informalen Organisation – Fachlicher Status

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 1	26	Der idealtypische Entwicklungsweg besteht aus einer breiten Ausbildung, mit einem fachlichen Schwerpunkt, in dem einem keiner was vormachen darf. Dann muss sich das Wissen verbreitern. Allgemein muss der Mitarbeiter eine gute Allgemeinbildung haben, damit er bei anderen Dingen, z. B. in politischem Allgemeinwissen und im Zeitgeschehen, mitreden kann. Ein idealtypischer Entwicklungsweg beinhaltet auch einen Schritt, in dem man raus aus der Stammfunktion und in eine andere Funktion geht. Ein Wechsel der Funktion sollte zwei bis dreimal stattfinden. Je höher der Mitarbeiter hierarchisch angesiedelt ist, desto wichtiger wird die selbständige Suche von Aufgaben. Und dies ist der Punkt, der die Arbeit interessant macht.
B 1	14	Ich hätte diese Frage, was ein Mitarbeiter können muss, um einen Schritt weiter zu kommen, früher anders beantwortet. Früher hätte ich gesagt, Sozial- und Methodenkompetenzen – die Persönlichkeit – sind wichtig. Dass das fachliche erst im zweiten Schritt wichtig ist. Aber heute würde ich sagen, für einen Entwicklungsschritt braucht der Mitarbeiter auf jeden Fall eine fachliche Reputation. In meinem Kopf betrifft das die Ebene bis zum Hauptabteilungsleiter. Weil nur mit einem fachlichen Wissen kann ich die notwendigen Prozesse einschätzen und bewerten. Ich weiß dann, was genau da läuft. Ob es richtig läuft, oder nicht. Natürlich zählt für einen Entwicklungsschritt auch ganz klassisch die Persönlichkeit, die unternehmerische Orientierung, die Strategieorientierung. Ist das jemand, der in die Zukunft denkt oder eher in der Vergangenheit verhaftet ist, der innovationsfreudig ist. Das bedeutet: Hat er Spaß daran, Themen neu zu entwickeln; Kann er Probleme ansprechen? Es sind also viele, viele Punkte, die aus der Persönlichkeit herauskommen. Einer hat eben für die nächste Hierarchieebene die Grundanlage oder hat sie nicht. Traue ich ihm zu, zu führen und den Bereich weiterzubringen, oder traue ich es ihm nicht zu.

2. Zusammenhang Nr. 2: Karriere in der informalen Organisation durch Anerkennung

(Fortsetzung Tab. 64)

Interview Nr.	Nr.	Aussage
B 1	25	Für die Karriere ist die informale Organisation wichtiger. Ich muss mich in der informalen Organisation mit einer fachlichen Reputation platziert haben.
C 1	16	Die Fachkompetenz ist für eine Entwicklung eine notwendige Voraussetzung. Es geht nicht ohne Fachkompetenz. Der Wille, ein Thema abschließen zu wollen, ist meiner Meinung nach ausschlaggebend. Also in unserm Fall, jemanden von seinem Thema überzeugen zu wollen. Eigendynamik ist wieder das Thema.
C 2	11	Als Mitarbeiter kann man sich für seine Entwicklung bzw. seine Karriere durch gute Arbeit positionieren.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Mit dem fachlichen Status eng verbunden ist in den Köpfen der Gesprächspartner der soziale Status, was an den Aussagen B 1 – 14 und C 1 – 16 deutlich wird: Obwohl die Gesprächspartner die Fachkompetenz betonen, gehen sie auf Dispositionen ein, die es einem Mitarbeiter ermöglichen, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, was nach Erpenbeck und von Rosenstiel (2007, S. XXIV) Sozialkompetenz – die Basis eines sozialen Status – beschreibt. Daher wendet sich die Auswertung der Anerkennung von Sozialkompetenz als weitere mögliche Basis einer Karriere in der informalen Organisation zu.

Sozialer Status

Bei der Auswertung der Aussagen fällt auf, dass sich nur wenige Aussagen alleinig auf den sozialen Status beziehen. Diese werden in Tabelle 65 aufgeführt.

Tab. 65: Karriere in der informalen Organisation – sozialer Status

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 3	29	Es wird als grundsätzlich positiv bewertet, wenn Mitarbeiter eine eigene Meinung haben und diese auch vertreten. Wichtig in diesem Zusammenhang ist der Umgang mit der eigenen Meinung: <ul style="list-style-type: none"> • Wie wird die eigene Meinung kommuniziert? • Wie kompromissfähig ist ein Mitarbeiter mit einer eigenen Meinung im Umgang mit anderen Meinungen? • Wird der Mitarbeiter mit einer eigenen Meinung durch diese Meinung zum Störenfried der Abteilung?
C 2	17	Für eine Fachkarriere muss sich ein Mitarbeiter in seinem Themengebiet fachlich immer weiter entwickeln. Für eine hierarchische Karriere braucht der Mitarbeiter aber auch Fachwissen. Dieses Fachwissen macht ihn in seiner aktuellen Aufgabe bewertungsfähig. Wichtig dabei ist, dass er seine Fachkompetenz entsprechend darstellen können muss, damit er in seinem Thema auch entsprechend akzeptiert wird. Es darf also keine Fachkompetenz im stil-

(Fortsetzung Tab. 65)

Interview Nr.	Nr.	Aussage
		len Kämmerchen sein, sondern diese Kompetenz muss im Umfeld erkannt werden. Dazu gehört, dass derjenige eine kommunikative Persönlichkeit ohne ein Ego-Problem ist, die auf andere zugehen kann.
C 2	18	Weiters braucht man eine Persönlichkeit, die die Übernahme von Führungs- und Geschäftsverantwortung möglich macht. Dazu gehört beispielsweise Akzeptanz bei den Mitarbeitern, Respekt, Entscheidungsfähigkeit und Durchsetzungsfähigkeit. Dass es dabei unterschiedliche Führungsstile und -arten gibt ist dabei nicht das Ausschlaggebende. Die Entscheidung für einen Stil ist dabei das Wichtige. Ein bisschen was kann man von diesen Führungsfähigkeiten lernen. Ich glaube aber, dass diese Fähigkeiten zum großen Teil schon vorhanden sein müssen.
C 3	11	Wenn die notwendige fachliche Qualifikation vorhanden ist, ist für mich die Motivation und das Engagement das ausschlaggebende Argument für einen Entwicklungsschritt.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Die Aussagen A 3 – 29 und C 2 – 17 verknüpfen den sozialen Status mit dem Element Kommunikation. Kommunikation stellt in diesem Zusammenhang das Mittel dar, um Kompetenz als Performanz wahrnehmbar zu machen. Damit entsprechen die (aus Sicht der Praxis getätigten) Aussagen den theoretischen Grundlagen der Verbindung zwischen Kompetenz und Performanz. Zum Element Kommunikation wurde in Teil D weiter theoretisch erarbeitet, dass Kommunikation eine Voraussetzung für den Einfluss des informellen Lernens auf eine Karriere im innerbetrieblichen Kontext darstellt. Empirisch wird darauf in der Auswertung zu Voraussetzung Nr. 8 eingegangen.

Zurück zum sozialen Status: Die beiden Aussagen C 2 – 17 und 18 werden in Kombination aufgeführt, da sie in direktem inhaltlichen Zusammenhang stehen, obwohl sie sich einmal mit dem fachlichen und einmal mit dem sozialen Status beschäftigen. Nach dem Interview notierte sich der Interviewer, dass er während des Gesprächs den Eindruck hatte, dass der Gesprächspartner für eine Karriere einen fachlichen Status implizit vorausgesetzt. Der soziale Status trennt die Mitarbeiter, die eine gute Performanz zeigen, von den Mitarbeitern, die sich für eine Karriere im Sinne dieser Arbeit eignen. Dieser Eindruck wird von der vierten Aussage C 2 – 11 bestätigt. Sie setzt den sozialen Status in Vergleich zum fachlichen Status und gibt den Hinweis darauf, dass ein fachlicher Status für eine Karriere alleine nicht ausreichend ist. Aussagen B 1 – 14 (vgl. Tabelle 64) scheint dem zu widersprechen. An diesen Widerspruch anknüpfend wendet sich die Auswertung den Aussagen zu, die sich mit dem fachlichen und sozialen Status beschäftigen. Auf Basis der erarbeiteten theoretischen Grundlagen kann dazu keine Aussage getroffen werden.

Fachlicher und sozialer Status

Tabelle 66 zeigt Beispiele für Aussagen, die in einer Karriere in der informalen Organisation sowohl einen fachlichen als auch einen sozialen Status sehen.

Hinsichtlich der Kombination aus fachlichem und sozialem Status für eine Karriere bieten die Praxispartner folgenden Gewichtungen an:

- Gleichberechtigung: Fachlicher und sozialer Status werden ohne weitere Gewichtung genannt (siehe beispielsweise Aussagen A 1 – 10 und A 3 – 9).
- Fachlicher Status als „Eintrittskarte“ und sozialer Status als notwendige Voraussetzung für eine Karriere in der informalen Organisation (siehe beispielsweise Aussagen A 2 – 42 und B 1 – 18)

Aussage B 3 – 40 gibt ein Beispiel für eine Karriere in der informalen Organisation. Deutlich erkennbar ist an dieser Stelle die radiale Bewegungsrichtung in der informalen Organisation als ein Kennzeichen der Karriere in der informalen Organisation. Der Mitarbeiter wird in den „informellen Kreis“ aufgenommen und hat dadurch beispielsweise Zugang zu Informationen.

Tab. 66: Karriere in der informalen Organisation – fachlicher und sozialer Status

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 1	10	Für einen Entwicklungsschritt muss sich ein Mitarbeiter in seiner jetzigen Aufgabe gut auskennen: Er muss fachlich gut sein. Weiter muss er soziale Kompetenzen aufweisen. Der Gesprächspartner ist auch der Meinung, dass diese sozialen Fähigkeiten vorhanden sein müssen und nicht entwickelt werden können. Als dritte Komponente fügt der Gesprächspartner noch Glück hinzu. Dieses Quäntchen Glück, das man als Mitarbeiter für einen Entwicklungsschritt braucht, kann man nicht gestalten. Das kommt einfach und ist extrafunktional.
A 2	42	Ich glaube diese Eigenschaften, wie beispielsweise Durchhaltekraft, Willen, eine eigene Meinung, etc. haben große Auswirkungen. Bereiche können sich nur durch solche Menschen verändern. Ich als Führungskraft finde Mitarbeiter mit einer eigenen Meinung gut. Wobei dabei gewisse Fachkompetenzen nötig sind. Der Mitarbeiter sollte schon wissen, wovon er spricht. Im Kollegenkreis kann jedoch ein Kollege mit einer sehr starken eigenen Meinung sehr anstrengend sein, weil man sich mit diesem immer beschäftigen muss.
A 3	9	Ein Mitarbeiter, der sich entwickeln will, muss dies vor allem wollen. Als Führungskraft nimmt die Gesprächsperson in einigen Situationen wahr, dass sie dem Mitarbeiter mehr zutraut, als der Mitarbeiter sich selbst. Dieses Zutrauen kommt vor allem durch folgende Wahrnehmungen zustande: <ul style="list-style-type: none"> • Fachliche Kompetenz: Bei gleicher Qualifikation entscheidet die Ausstrahlung • Verständliches Darstellen von schwierigen Sachverhalten für Nicht-Experten • Begeisterung für sein Thema • Professioneller Umgang mit der eigenen Nervosität • Passung zum Umfeld

(Fortsetzung Tab. 66)

Interview Nr.	Nr.	Aussage
B 1	18	Ich erlebe die informale Organisation hauptsächlich in der Projektleitung im Projekt, in dem ich ein gruppenweites Ausbildungssystem einführe: Obwohl ich nicht die Berufsausbildung konzernweit leite, habe ich auf die konzernweite Berufsausbildung Einfluss. Und dieser Einfluss ist streng genommen informal. Alleine durch meine Arbeitsergebnisse, den sehr erfolgreichen Ansatz, und durch die dadurch erlangte Kompetenzzuschreibung habe ich sehr viel Einfluss, den ich auch nutzen kann. Allerdings war dies nicht von Anfang an so, sondern kam erst durch die erfolgreiche Arbeit. Ich gebe Ihnen ein Beispiel dafür: Ich bin in wichtigen Gremien zum Thema Berufsausbildung, in denen normalerweise nur die nächste Hierarchieebene vertreten ist. Ich habe dort einen Platz und darf meine Meinung sagen. Dort habe ich die Möglichkeit, an der Strategie der Berufsausbildung im Konzern mitzuarbeiten. Viele andere auf vergleichbarer Position haben diese Möglichkeit nicht. Es ist eine Art Zwischenebene und für mich bedeutet dies Wertschätzung meiner Arbeit.
B 3	40	Ich gebe Ihnen noch mal ein ganz einfaches Beispiel für das Funktionieren einer informalen Organisation: Wenn eine Sitzung stattfindet, in der ein vertrauliches Thema besprochen wird und ein Mitarbeiter ist dabei: „Das ist Hr. xy, und für denjenigen lege ich meine Hand ins Feuer.“ Alleine mit dieser Aussage gehört der Mitarbeiter mit zum informellen Kreis. Und das ist ein ganz wichtiger Punkt. Oder bei Besetzungsprozessen: Ich werde öfters mal angerufen und dann werde ich gefragt: „Du ich habe hier eine Bewerbung auf dem Tisch liegen, kennst Du den oder den? Was meinst Du denn?“ Dann kann ich sagen: „Au ja, den habe ich im Projekt erlebt. Der war gut.“ Das ist mehr wert, als ein perfekter Lebenslauf.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Die empirischen Auswertungen weisen auf eine Einheit von fachlichem und sozialem Status im Rahmen der Anerkennung hin. Daher wurde im Rahmen des Zusammenhangs Nr.2 entschieden, dass die beiden Kästchen „sozialer Status“ und „fachlicher Status“, die im Rahmen der Karriere in der informalen Organisation aufgeführt sind, zu einem Kästchen „sozialer und fachlicher Status“ zusammengefasst werden.

3. Zusammenhang Nr.3: Zusammenhang zwischen Karriere in der informalen und in der formalen Organisation

Der für den theoretischen Bezugsrahmen II entwickelte Prozess für die Darstellung des Einflusses des informellen Lernens auf eine innerbetriebliche Karriere beleuchtet unter Zusammenhang Nr.3 den Zusammenhang zwischen einer Karriere in der informalen Organisation und in der formalen Organisation. Theoretisch wurde erarbeitet, dass eine Karriere in der informalen Organisation in der formalen Organisation nachgezogen wird (vgl. Abbildung 55). Diese Annahme wird im Rahmen dieses Kapitels empirisch untersucht

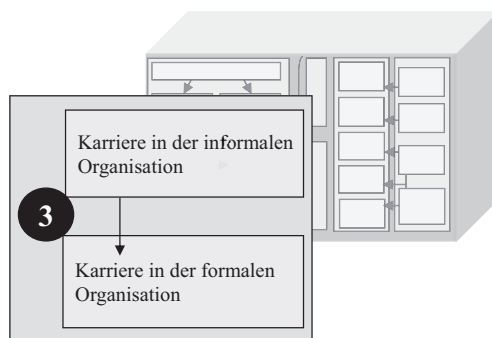


Abb. 55: Karriere in der informalen Organisation wird zur Karriere in der formalen Organisation

Quelle: Eigene Darstellung

Für die empirische Untersuchung dieses Zusammenhangs wurden der Kategorie „Karriere in der informalen Organisation wird zur Karriere in der formalen Organisation“ bei der Vorbereitung der Auswertung 53 Interviewaussagen zugeordnet. Die Zuordnung führt mit Bezug zur Darstellung der Phase der Interpretation der Daten in Abschnitt D.IV.6 zu dem in Tabelle 67 aufgeführten Kategoriensystem, das für den Verlauf der Ergebnispräsentation die Struktur vorgibt.

Tab. 67: Kategoriensystem für Zusammenhang Nr. 3

Deduktiver Weg		Induktiver Weg (Kategoriensystem)
Nr.	Bezeichnung	
3	Zusammenhang zwischen einer Karriere in der informalen und in der formalen Organisation	Nachziehen
		Netzwerk

Quelle: Eigene Darstellung

a. Transformation

Die Auswertung der zugeordneten Aussagen ergibt folgende Ergebnisse:

Zuerst kann festgestellt werden, dass die Mehrheit der Gesprächspartner nicht von einer automatischen Transformation einer Karriere in der informalen Organisation in eine Karriere in der formalen Organisation ausgeht. Eine Ausnahme dazu stellt Gesprächspartner B 3 dar (vgl. Aussage B 3 – 41 in Tabelle 68). Ob eine Transformation stattfindet hängt nach Angaben der Gesprächspartner

von folgenden drei Begründungen bzw. Merkmalen ab, die im Folgenden näher erläutert werden:

- Gedächtnis der informalen Organisation
- Position in der informalen Organisation basiert auf natürlichen Machtquellen (enge Verbindung zu Zusammenhang Nr. 2 „sozialer und fachlicher Status“)
- Position in der informalen Organisation ist von längerer Dauer

Gedächtnis der informalen Organisation

Nach Aussage des Interviewpartners A 1 kann das „Gedächtnis der informalen Organisation“ die Transformation einer Karriere in der informalen Organisation in die formale Organisation verhindern. Das bedeutet, dass sich der Mitarbeiter in der Vergangenheit nicht entsprechend der geltenden Normen verhalten hat und die verhinderte Karriere in diesem Zusammenhang als Sanktion zu interpretieren ist. Die Verankerung „des Gedächtnisses“ in der informalen Organisation wird durch folgende Worte deutlich: „Und dieser Zusammenhang taucht niemals irgendwo schriftlich“ auf (Aussage A 1 – 13). Weiterhin wird deutlich, dass der Gesprächspartner die informale Organisation als beständig ansieht. Die Beständigkeit bezieht sich in diesem Rahmen ebenfalls auf die Zuschreibung eines sozialen Status, den der Mitarbeiter aufgrund seines Verhaltens in „bestimmten Situationen“ erhalten hat.

Position in der informalen Organisation basiert auf natürlichen Machtquellen

Das zweite Merkmal knüpft an die theoretische Darstellung der Machtquellen an, die im Rahmen des Elements Führung in einer Organisation vorgestellt wurden. Nach diesem Merkmal wird eine Karriere in der informalen Organisation in eine formale Karriere transformiert, wenn dem Mitarbeiter informale Machtquellen zur Verfügung stehen. Eine Machtquelle der informalen Organisation stellt z. B. fachliche Kompetenz („Macht durch Wissen und Fähigkeit) oder Sympathie („Macht durch Persönlichkeitswirkung“) dar. Diesem Mitarbeiter wird auf dieser Basis ein fachlicher und/oder sozialer Status zugeschrieben, der die Grundlage für die Ausübung einer natürlichen Autorität (= Führung in der informalen Organisation) darstellt. Aussage B 2 – 27 beschreibt diesen Zusammenhang.

Position in der informalen Organisation ist von längerer Dauer

Als letzte Begründung für eine Transformation einer Karriere in der informalen Organisation in eine formale Organisation wird die Dauer einer Karriere in der informalen Organisation genannt. Nach Meinung der Gesprächspartner muss der Karriereschritt in der informalen Organisation von längerer Dauer sein. Beispielsweise erhält ein Mitarbeiter innerhalb eines (zeitlich befristeten) Projektes, das für die Organisation eine hohe strategische Bedeutung hat, eine Plattform um seine Kompetenz zu zeigen. Aufgrund der hohen Bedeutung des Projektes bewegt sich der Mitarbeiter mit einer radialen Bewegungsrichtung – Er erlebt einen Karriereschritt in der informalen Organisation. Nach Beendigung des Projektes übernimmt der Mitarbeiter wieder seine operativen Aufgaben und geht damit, bildlich gesprochen, diesen Schritt wieder zurück. Obwohl das informelle Lernen durch diesen Kontext gefördert wurde und der Mitarbeiter die Möglichkeit hatte, sich einen sozialen und fachlichen Status zu erarbeiten (der mit ihm unabhängig von der Aufgabe verbunden ist), wird dieser Karriereschritt in der formalen Organisation in der Regel nicht nachgezogen. Dies würde der im theoretischen Teil dargestellten Projektkarriere entsprechen, die als Plattform für eine Karriere im Sinne dieser Arbeit dienen kann. Damit eine Transformation einer Karriere in der informalen Organisation in die formale Organisation stattfindet ist es erforderlich, dass der Mitarbeiter dauerhaft, beispielsweise durch eine Aufgabe, „wichtig ist“, wie dies in Aussage C 2 – 25 beschrieben wird.

Tabelle 68 führt exemplarisch Aussagen der Gesprächspartner zu diesem Zusammenhang auf.

Tab. 68: Zusammenhang zwischen einer Karriere in der informalen Organisation und in der formalen Organisation

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 1	13	Für den Gesprächspartner kann die informale Organisation durch Gespräche, die über die Mitarbeiter geführt werden bzw. Gespräche, in denen Informationen fließen, die man als Mitarbeiter sonst nicht bekommen würde, charakterisiert werden. Hinsichtlich Kommunikation mit inhaltlichen Informationen nennt er beispielsweise „wer geht mit wem Mittagessen?“ Der Gesprächspartner erlebt die informale Organisation beispielsweise bei Beförderungen. Als Beispiel nennt er das Gedächtnis der informalen Organisation: Ein Mitarbeiter, der die formale Qualifikation für einen vertikalen Entwicklungsschritt hat, bekommt diese Beförderung aufgrund von Situationen, die sich die Organisation gemerkt hat, nicht. Und dieser Zusammenhang taucht niemals irgendwo schriftlich auf. Daran sind informelle Gespräche und Entscheidungen beteiligt. Es kann sogar sein, dass nachträglich Dinge formal definiert werden, die begründen, warum jemand nicht weiterkommt. Die informale Organisation beeinflusst diejenigen bei der alltäglichen Arbeit, die Bestandteil von ihr sind. Nur das Wissen, dass es sie gibt, beeinflusst die alltägliche Arbeit nicht.

(Fortsetzung Tab. 68)

Interview Nr.	Nr.	Aussage
B 2	27	<p>Es spielt natürlich eine Rolle, welche Funktion der Mitarbeiter im Unternehmen hat. Die formale Position kann man in der Wahrnehmung oder in der Einschätzung der Position nicht ausschalten.</p> <p>Aber es werden nur solche Leute an solche Positionen kommen, die auf natürliche Art und Weise Macht ausüben können. Mit der natürlichen Art und Weise meine ich beispielsweise, andere wirklich überzeugen zu können, indem der inhaltliche Aspekt keine Mogelpackung, sondern real ist. Der Übergang von der informalen zu formalen Organisation, also dass ich dann den informalen „Führer“ auch zur formalen Führungskraft mache, ist fließend. Ich beobachte allerdings, dass viele Menschen auch ohne vorherige Leistung Vorschublorbeeren erhalten. Als Führungskraft muss ich allerdings alle Mitarbeiter gleich behandeln.</p>
B 3	41	<p>Die Position aus der informalen Organisation wird meiner Meinung nach formal nachgezogen. Ich hab noch ein Beispiel: Wir sind insgesamt ein von Assistenten geführtes Unternehmen. Unter den Assistenten ist der Austausch, was die Information angeht, extrem hoch. Die Netzwerke unter den Assistenten halten auch immer extrem lange. Und wenn fünf oder sechs Assistenten, die beispielsweise gleichlang bei ihrem Chef waren, zeitgleich wieder zurück in die Organisation gehen, steigen sie meistens zeitgleich auf. Und schon gibt es wieder ein neues Netzwerk. Ich habe noch ein persönliches Beispiel zum Thema Netzwerk: Ich war selbst in einem Netzwerk. Das nannte sich „Die jungen Wilden“. Dort waren Abteilungsleiter, die ernannt wurden, als sie noch jünger als 32 waren. Wir waren sechs oder sieben Leute. Das ist ein Kontakt, den ich bis heute habe. Und es sind alle fachfremde Kollegen.</p>
C 2	25	<p>Bei einer beruflichen Entwicklung glaube ich allerdings, dass sich der Mitarbeiter, bevor er ein anderes Kästchen [= formale Organisation] bekommt zuerst mal beweisen muss. Und das passiert eben in der informalen Organisation. Allerdings glaube ich nicht, dass Entwicklung in der informalen Organisation eine Entwicklung in der formalen Organisation nach sich ziehen muss. Das kommt immer auf den Fall an. Bei einem Dauerzustand, das bedeutet, wenn das Wissen oft gebraucht wird, macht ein formales Nachziehen dieser Strukturen natürlich schon Sinn. Ich gebe Ihnen ein Beispiel dafür: In der informalen Organisation haben die Mitarbeiter aufgrund ihrer Erfahrung und Fachkompetenz eine Machtposition. Diese Position ist in einer formalen Organisation gar nicht abbildbar. Und ich glaube auch, dass sich die formale Organisation, wenn „man im Trott ist“, zu selten die Meinung der informalen Organisation einholt. Es tut gut darüber nachzudenken. Die formale Organisation dient dazu, das Tagesgeschäft zu erledigen. Die informale Organisation ist wichtig, wenn sich das Unternehmen entwickeln will.</p>
C 3	21	<p>Ich glaube nicht, dass es unbedingt passieren muss, dass, wenn jemand in der informalen Organisation eine Führungsposition innehat, diese in der formalen Organisation nachgezogen werden muss.</p>

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

b. Netzwerk

Als zweites Merkmal für den Zusammenhang zwischen einer Karriere in der informalen und der formalen Organisation wurde das Netzwerk genannt. Dieses ist in der Regel Bestandteil der informalen Organisation und damit personenabhängig. Anknüpfend an die theoretische Erarbeitung kann es dem Ele-

ment Gruppe einer Organisation zugeordnet werden. Die folgende Tabelle 69 zeigt einen Teil der Aussagen zur Rolle der Netzwerke.

Tab. 69: Zusammenhang zwischen Karriere und Netzwerk

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 2	36	Wenn ich jetzt Führungskräfte an eine andere Stelle versetze, versetze ich sie nicht, weil sie an ihrer neuen Stelle ein großes Netzwerk haben. Sondern ich versetze die, denen ich die neue Aufgabe zutraue. Mein Netzwerk ermöglicht meinen Mitarbeitern eine Entwicklung.
B 1	39	Netzwerke sind bei einer Karriere das A und O. Je höher man kommt, desto besser sind die Führungskräfte miteinander vernetzt. Beispiel: Ein Kollege sollte in der Zentrale Hauptabteilungsleiter werden. Er kam nicht aus der Zentrale, die Organisation hat ihn wieder ausgespuckt. Er konnte keinen Fuß fassen, hatte kein informelles Netzwerk. Er kam dann frustriert wieder zurück. Netzwerke sind essentiell: Nicht nur um einen Entwicklungsschritt zu machen, sondern dann auch, um diesen Entwicklungsschritt zu bestehen.
B 2	14	Mein Netzwerk hat mit Sicherheit bei meiner Entwicklung eine Rolle gespielt. Ich arbeite schon sehr lange an diesem Standort. Da dieser Standort zwar groß, aber nicht sehr groß ist und ich hier auch schon viele unterschiedliche Aufgaben hatte, kenne ich auch sehr viele Mitarbeiter. Daher habe ich hier auch wirklich großes Netzwerk, das mir in Problemsituationen oftmals schnell und unbürokratisch helfen kann. Mit Sicherheit ist es auch notwendig, für die eigene Entwicklung politisch unterwegs zu sein. Ein Beispiel: Wir haben vor einiger Zeit ein Prozessoptimierungsprojekt gestartet. In diesem Projekt wollte ich mitarbeiten. Ich wusste, dass ich die notwendige Erfahrung für dieses Projekt hatte. Und ich wusste, dass mich dieses Projekt weiterbringen konnte. Und deswegen habe ich mich engagiert und mich aktiv an diesem Projekt beteiligt. Insgesamt glaube ich, ist es wichtig, für sich selbst eine Position zu finden und zu wissen, wo man selber hin will und was für einen selber wichtig ist.
B 3	34	Also ich glaube, dass die informale Organisation und ihre Entstehung sehr stark personenabhängig ist. Projekte sind in diesem Zusammenhang ein Thema. Auslandseinsätze sind ebenfalls ein Thema. Es gibt im Unternehmen Netzwerke zwischen Mitarbeitern, die gemeinsam eine gewisse Zeit in enger Zusammenarbeit verbracht haben. Ich glaube, dass das aber völlig normal ist.
C 2	16	Aber auch bei Absolventen kennen wir die Bewerber oftmals schon im Vorfeld, beispielsweise durch Praktika oder durch Diplomarbeiten. Wir kennen auch viele der Professoren einer nahegelegenen und von uns hochgeschätzten Universität. Mit denen telefonieren wir regelmäßig und unterhalten uns in diesen Gesprächen auch über die Absolventen, die sich dann bei uns als kein unbeschriebenes Blatt bewerben.
C 3	23	Ich denke, dass das Netzwerk bei einem Entwicklungsschritt auf jeden Fall hilft. Wenn jemand ein großes Netzwerk hat, hat er viele Quellen, über die er Informationen bekommen kann. Diese Informationen helfen ihm, einen Überblick über sein Thema zu generieren. Und dieser Überblick hilft ihm, eine fachliche Reputation zu erarbeiten, die ihm dann bei seinem Entwicklungsschritt helfen kann.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Nach Meinung der Gesprächspartner übt ein Netzwerk zu jedem Zeitpunkt eines Berufslebens einen Einfluss auf eine Karriere eines Mitarbeiters aus, wie folgenden Beispiele zeigen:

- Aussage C 2 – 16 z. B. richtet sich auf den Zeitpunkt des Berufsstarts: Absolventen sind dem Unternehmen beispielsweise bereits durch Praktika bekannt.
- Gesprächspartner B 1 sagt aus, dass Netzwerke für eine Karriere „das A und O“ sind und beschreibt dies anhand eines Beispiels eines Mitarbeiters in einem fortgeschrittenerem Berufsleben.
- Während sich die meisten Aussagen, entsprechend der Zuordnung der Aussage zu einem Zusammenhang, auf die Formalisierung einer Karriere beziehen, bezieht sich ein Teil der Aussagen auf Zusammenhang Nr. 2 (siehe beispielsweise Aussage C 3 – 23). In diesem Zusammenhang hilft ein Netzwerk bei einer Karriere in der informalen Organisation, welche die Basis für eine Karriere in der formalen Organisation darstellt.
- Bei dem Netzwerk kann es sich weiter um das Netzwerk des Mitarbeiters selbst (zum Beispiel Aussage B 1 – 39) oder auch um das seiner Führungskraft handeln (siehe beispielsweise Aussage A 2 – 36).

Als Ergebnis der empirischen Untersuchung dieses Zusammenhangs kann festgestellt werden, dass eine automatische Transformation einer Karriere in der informalen Organisation in eine Karriere in der formalen Organisation nicht stattfindet. Sie ist gebunden an die Erfüllung gewisser Rahmenbedingungen, die zum einen im Kontext verankert sind (z. B. Dauer der Aufgabe) und zum anderen an der Person des Mitarbeiters (z. B. sein Verhalten in der Vergangenheit). Als Folge dieser Erkenntnis wird die graphische Darstellung des theoretischen Bezugsrahmens angepasst: Die durchgezogene Linie des Zusammenhangs Nr. 3 wird in eine „gepunktete“ Linie umgewandelt.

4. Voraussetzung Nr. 4: Mitarbeiter

Der für den theoretischen Bezugsrahmen II entwickelte Prozess für die Darstellung des Einflusses des informellen Lernens auf eine innerbetriebliche Karriere basiert auf Voraussetzungen und Beteiligten. Nach der empirischen Untersuchung des Prozesses, die mit dem vorangegangenen Kapitel beendet ist, widmet sich dieser Abschnitt der ersten Voraussetzung. Die Nummerierung der Voraussetzungen schließt dabei an die Nummerierung der Zusammenhänge wegen einer eindeutigen Zuordnung der Zusammenhänge und Voraussetzungen im theoretischen Bezugsrahmen an. Die erste Voraussetzung ist demnach

mit Bezug auf den theoretischen Bezugsrahmen die Voraussetzung Nr. 4, die für die Eigenverantwortung des Mitarbeiters steht (vgl. Abbildung 56).

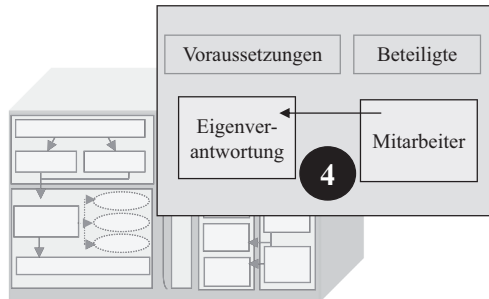


Abb. 56: Eigenverantwortung des Mitarbeiters

Quelle: Eigene Darstellung

Für die empirische Untersuchung dieser Voraussetzung wurden der Kategorie „Eigenverantwortung des Mitarbeiters“ bei der Vorbereitung der Auswertung 42 Interviewaussagen zugeordnet. Die Zuordnung führt mit Bezug zur Darstellung der Phase der Interpretation der Daten in Abschnitt D.IV.6 zu dem in Tabelle 51 aufgeführten Kategoriensystem, das für den Verlauf der Ergebnispräsentation die Struktur vorgibt.

Tab. 70: Kategoriensystem für Voraussetzung Nr. 4

Deduktiver Weg		Induktiver Weg (Kategoriensystem)
Nr.	Voraussetzung	
4	Eigenverantwortung des Mitarbeiters	offene und neugierige Haltung
		Überlegung, was man will und was zu einem passt
		Äußerung des Karrierewunsches
		Aussuchen der Führungskraft
		Nutzen von Chancen
		Politisches Handeln (für die eigene Karriere)

Quelle: Eigene Darstellung

Theoretisch wurde erarbeitet, dass die Entwicklung von Kompetenz ohne die Bereitschaft des Mitarbeiters schwer möglich ist: „Wenn Kompetenz also den Willen des Menschen in den Begriff integriert, so stellt sich das Problem, dass eine von außen initiierte Kompetenzentwicklung letztlich nur so erfolgreich sein kann, wie es derjenige, dessen Kompetenz entwickelt werden soll, zulässt“ (Vonken, 2005, S. 53). Die Interviewpartner bestätigen dies, wie das Bei-

spiel in Tabelle 71 zeigt. In dieser Aussage beschreibt der Gesprächspartner B 1, wie er aus seiner Perspektive als Führungskraft einen Mitarbeiter fördert. Entscheidend ist der (optisch hervorgehobene) Teil der Aussage, in dem er beschreibt, wie der Mitarbeiter die Chance erhält, sich mit seinem Defizit anhand von Aufgaben auseinanderzusetzen. Dies drückt das aktive Element des Mitarbeiters aus, ohne dass kein Fortschritt möglich ist.

Tab. 71: Eigenverantwortung des Mitarbeiters – Lernen wollen

Interview Nr.	Nr.	Aussage
B 1	16	Entwicklung wird sowohl vom Mitarbeiter als auch von der Führungskraft initiiert. Der Mitarbeiter findet Situationen, die er mir vorschlägt – Ich habe da eine Idee, die gerne mal ausprobieren möchte. Parallel dazu gebe ich dem Mitarbeiter aber auch sogenannte Lernchancen. Also ich stecke ihn bewusst in Themen rein, von denen ich denke, da könnte er sich noch entwickeln. Und dann lasse ich ihn an diesen Situationen arbeiten und sich mit diesen Situationen reiben. Ein Beispiel dafür: Ich habe einen Ausbilder, der sehr jung ist und neu bei mir angefangen hat. Diesen möchte ich gerne weiterentwickeln. Allerdings hat er ein Defizit in den Themen Auftreten und Selbstsicherheit. Dieser Mitarbeiter bekommt nun dauernd Themen von mir, in denen er schwierige Sachverhalte mit anderen Mitarbeitern regeln, die Ergebnisse zusammenfassen und präsentieren muss. Er bekommt die Lernchancen, sich mit seinem Defizit auseinander zu setzen. Wenn er in fachlichen Themen schlecht wäre, dann würde ich ihn einfach auf Seminare schicken. Aber bei der Einstellung setzte ich gewisse fachliche Themen und Reputation voraus. An seinem Auftreten kann ich durch die Lernchancen noch das ein oder andere Defizit ausgleichen. Wenn ich es ihm zutraue und ihm auch die Zeit gebe. Manche Sachen, die defizitär sind, kann man nicht in einem halben Jahr entwickeln. Dazu braucht man dann schon noch mal eine gewisse Zeit.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Die Voraussetzung, dass der Mitarbeiter eine Eigenverantwortung für den Einfluss der karriereförderlichen Wirkung des informellen Lernens hat, kann entsprechend der Interviews insgesamt durch sechs Merkmale präzisiert werden:

- Offene und neugierige Haltung
- Überlegung, was man will und was zu einem passt
- Äußerung des Karrierewunsches
- Aussuchen der Führungskraft
- Nutzen von Chancen
- Politisches Handeln (für die eigene Karriere)

a. Offene und neugierige Haltung

Damit informelles Lernen karriereförderlich wirksam werden kann, ist eine offene und neugierige Haltung des Mitarbeiters nötig. Damit ist beispielsweise gemeint, dass der Mitarbeiter Interessen und Neugierde an neuen Themen zeigt. Tabelle 72 bietet hierfür mit den Aussagen A 2 – 6 und 22 und B 1 – 15 drei Beispiele an.

Tab. 72: Eigenverantwortung des Mitarbeiters – Offene und neugierige Haltung

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 2	6	Und ich war neugierig auf neue Themen und habe mich gefragt: „Was muss ich denn selbst tun, um mich weiterzuentwickeln?“ Ab dem Zeitpunkt, ab dem ich mir diese Frage gestellt habe, war ich eigentlich in der Lage, Inhalte und Themen zu nennen, die wichtig waren.
A 2	22	Wenn beispielsweise ein Mitarbeiter kommt und sagt: „Dieses Thema interessiert mich. Darf ich mich damit beschäftigen?“ Dem würde ich, wenn das Thema zu seinem Aufgabengebiet passt, dies nicht verwehren. Allerdings kann ich das nicht für das ganze Unternehmen sagen.
B 1	15	Wir werden mit Grundlagen geboren. Mit Grundlage meine ich Interesse, Neugier, geistige Beweglichkeit, Umtriebigkeit, sich nicht mit dem Status Quo zufrieden zu geben. Dies sind Dinge, die in einem Menschen grundsätzlich angelegt sind oder in der frühen Erziehung gelegt wurden. Wenn ich einen Mitarbeiter habe, der diese Grundeigenschaften nicht hat, ist er für mich keine Führungskraft. Oder er wird es werden, wird aber in seiner Aufgabe wenig Erfolg haben.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Gemeinsam ist den Aussagen, dass es sich nicht um die Haltung zum aktuellen Aufgabengebiet handelt, sondern dass es um Themen geht, die an das aktuelle Aufgabengebiet angrenzen: Die offene und neugierige Haltung bezieht sich auf „das über den eigenen Tellerrand schauen“. In der Regel geht es bei der Beschäftigung eines Mitarbeiters mit einem (neuen) Thema aus Interesse nicht um die Anmeldung an einer formalen Ausbildung, sondern um konkrete Aufgaben, die beispielsweise zu einer Prozessverbesserung führen.

Dies wird als Hinweis auf folgenden Zusammenhang gewertet: Während sich das informelle Lernen im Rahmen der Anpassungsqualifizierung eher auf eine Anpassung an Veränderungen innerhalb des aktuellen Aufgabengebietes bezieht, wird beim informellen Lernen, das „über den eigenen Tellerrand“ reicht und damit als Aufstiegsqualifizierung interpretiert wird, eine breitere Perspektive erkennbar.

b. Überlegung, was man will und was zu einem passt

Ein weiteres Merkmal, das die Voraussetzung Nr. 4 „Eigenverantwortung des Mitarbeiters“ konkretisiert, bezieht sich auf die „Vision“, die ein Mitarbeiter

von seinem Berufsleben hat. Nach Aussagen der Gesprächspartner ist es für den karriereförderlichen Einfluss des informellen Lernens hilfreich, wenn der Mitarbeiter genaue Vorstellungen davon hat, wo er sich im Rahmen seiner Karriere hinentwickeln möchte bzw. welche Lerninhalte er sich gerne aneignen möchte. Tabelle 73 bietet drei Aussagen als Beispiel für dieses Merkmal an. Während Interviewpartner A2 aus seiner Praxis als Führungskraft berichtet (Aussagen A2 – 14), gehen die Aussagen B 1 – 9 und B 2 – 13 auf Erfahrungen des eigenen Berufslebens der Gesprächspartner ein.

Tab. 73: Eigenverantwortung des Mitarbeiters – Überlegung, was man will und was zu einem passt

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 2	14	Die Erfassung, im Sinne einer Bedarfserhebung, findet im Gespräch mit dem Mitarbeiter statt. Mitarbeiter werden von mir auch aufgefordert, Vorschläge für Maßnahmen zu machen. Für Führungskräfte haben wir ein Programm, das für unterschiedlichen Ebenen Pflichtseminare beinhaltet. Diese Teilnahme dokumentieren wir dann bereichsintern. Eine zentrale Erfassung gibt es nicht. Die Nachhaltigkeit der Maßnahmen fordern wir von den Führungskräften jetzt auch ein. Das bedeutet, dass die jeweilige Führungskraft den Transfer des Gelernten in das Aufgabenfeld beurteilen muss.
B 1	9	Meine damalige Führungskraft hat mir zu Beginn als Vorbild gedient, inzwischen mache ich es aber ganz anders als er. In der Anfangsphase jedoch war er wichtig. Weiter war wichtig zu wissen, was man will und was man nicht will. Was man selber kann und was man nicht kann. Und was zu einem passt. In fachlichen Dingen, gibt es allerdings nicht immer eine Wahl. Die gibt es nur in offenen Situationen. Ganz unterschiedliche Beratungsansätze.
B 2	13	Später habe ich mich in Entscheidungssituationen auf mein Bauchgefühl verlassen und habe versucht, meinen Entwicklungsweg auch selber zu lenken. Das bedeutet, ich habe mir überlegt, welches Wissen und welche Erfahrungen mein Wissen abrunden könnten. Um diese Erfahrungen machen zu können, habe ich mich beispielweise aktiv darum gekümmert, an Projekten oder Themen mitarbeiten zu dürfen. Dass dieser Weg dann geklappt hat, war wiederum Glück.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Mit Blick auf die theoretisch erarbeitete Definition für informelles Lernen lässt sich festhalten, dass die Selbststeuerung als Merkmal des informellen Lernens an dieser Stelle widergespiegelt wird. Kritisch zu betrachten ist, ob dieses Lernen im Alltag mit der Intention, ein durch die Aufgabe gegebenes Problem zu lösen, stattfindet. Dies knüpft an den bereits oben genannten Unterschied zwischen dem informellen Lernen als Anpassungsqualifizierung und dem informellen Lernen als Aufstiegsqualifizierung an.

Es wird davon ausgegangen, dass das informelle Lernen im Rahmen der Literatur in der Regel als Anpassungsqualifizierung gilt. Im Rahmen dieser Arbeit wird das informelle Lernen jedoch als Aufstiegsqualifizierung betrachtet. Mit dieser Perspektive bekommt das Wort „Problem“ eine andere Bedeutung, was

durch das Merkmal „Überlegung, was man will und was zu einem passt“ und die Aussagen der Interviewpartner deutlich wird. So werden die Mitarbeiter beispielsweise dazu aufgefordert, Qualifizierungsmaßnahmen (z. B. Seminare, aber auch Hospitationen bei prozessvor- und -nachgelagerten Schritte) vorzuschlagen (Aussage A 2 – 14). Das aktive „Bewerben“ um eine Mitarbeit an Projekten oder Themen, um Erfahrungen sammeln zu können (Aussage B 2 – 13), wird als weiteres Beispiel genannt.

Es ist erkennbar, dass das „Problem“ aus der theoretischen Definition für informelles Lernen im Rahmen der Aufstiegsqualifizierung nicht nur bei der Bewältigung von (gegebenen) Aufgaben auftritt. Vielmehr sucht der Mitarbeiter Probleme, um sie aktiv angehen zu können und um daran zu lernen. Abbildung 57 verdeutlicht den Unterschied graphisch.

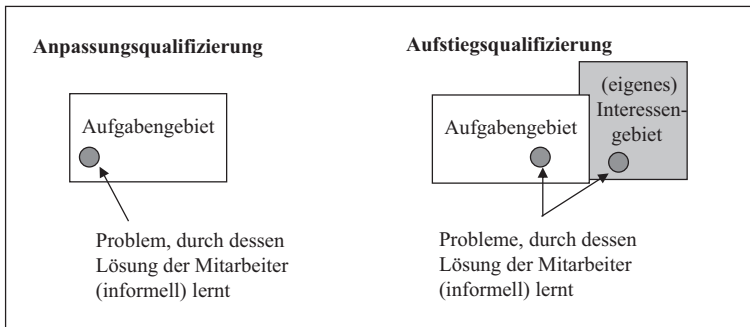


Abb. 57: Informelles Lernen im Rahmen der Anpassungsqualifizierung und im Rahmen der Aufstiegsqualifizierung

Quelle: Eigene Darstellung

c. Äußerung des Karrierewunsches

Dieses Merkmal sagt aus, dass ein Mitarbeiter, der eine Karriere machen möchte, seinen Karrierewunsch äußern sollte. Obwohl dieses Merkmal eng mit Voraussetzung Nr. 8 verbunden ist, soll es im Rahmen der Eigenverantwortung genannt werden, da die Äußerung des Karrierewunsches in der Verantwortung des Mitarbeiters liegt. Als mikropolitische Kommunikation könnte in diesem Zusammenhang die Wahl des Gesprächspartners verstanden werden.

Tabelle 74 bietet Beispielaussagen der Gesprächspartner zum Merkmal „Äußerung des Karrierewunsches“.

Tab. 74: Eigenverantwortung des Mitarbeiters – Äußerung des Entwicklungswunsches

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 3	24	<p>Auf dem Entwicklungsweg spielt das Alter des Mitarbeiters eine Rolle.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bei einer vertikalen Entwicklung spielt das Alter eine Rolle, da Führung erlernt werden muss. Aus diesem Grund ist ein zu später Einstieg in eine Rolle mit Führungsverantwortung schwierig. • Grundsätzlich verändern sich auf dem Entwicklungsweg die Lebensumstände und auch die Prioritäten und das Umfeld des Mitarbeiters (Beziehung, Kinder, Wohneigentum, das den Mitarbeiter in vielen Fällen regional bindet, etc.). Dies hat einen Einfluss auf die Wechselbereitschaft und auf „die Lust auf Neues“ des Mitarbeiters.
B 2	19	<p>Zu diesem Wollen muss ein konkretes Ziel, wohin der Mitarbeiter sich entwickeln will, authentisch kommuniziert werden.</p> <p>Wenn der Mitarbeiter mir dies beschreiben kann, würde ich ihm in einem ersten Schritt eine Rückmeldung zu seinen Fähigkeiten geben und mit ihm einen Entwicklungsplan machen.</p>
C 1	11	<p>Initiative und Dynamik von einem Mitarbeiter, der sich selbst entwickeln will, sind mir dabei noch wichtiger. Da stehen wir mit Angeboten und Erfahrungen zur Verfügung. Das Thema Personalentwicklung, auch über Trainings und Seminare, ist ein Top-Thema in unserem Unternehmen.</p>
C 3	12	<p>Mit ist es lieber, wenn ein Mitarbeiter seine Bereitschaft für eine Entwicklung signalisiert. Ich bin mir allerdings nicht sicher, ob die Mitarbeiter das wissen. Es hat auch schon Situationen gegeben, in denen ich einen Mitarbeiter entwickeln wollte, der Mitarbeiter selbst aber nicht wollte. Deshalb bin ich nicht immer davon überzeugt, dass die Mitarbeiter Entwicklungschancen auch nutzen würden.</p>

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Die Interviewpartner geben an, dass sie als Führungskraft erst unterstützend tätig werden, wenn der Mitarbeiter seinen Karrierewunsch geäußert hat. Die beiden Aussagen B 2 – 19 und C 1 – 11 dienen hierfür als Beispiel. Als Grund für diese Haltung, dass der Mitarbeiter seinen Karrierewunsch zuerst äußern soll, wurde genannt, dass nicht alle Mitarbeiter einen Karrierewunsch haben. Aussagen A 2 – 24 und C 3 – 12 stellen Beispiele hierfür dar.

Dieser Zusammenhang verweist auf den im theoretischen Teil erarbeiteten Karrierebegriff. Für jenen wurde erarbeitet, dass der subjektive Karrierebegriff keine Berücksichtigung in der praktischen Anwendung des Karrierebegriffs (und als Folge im Karrierebegriff im Rahmen dieser Arbeit) findet. Dies könnte z. B. der Fall sein, weil eher die Mitarbeiter einen Karrierewunsch äußern, die diesen auch verspüren. Damit werden diese Karrierewünsche, die eher dem klassischen Karriereverständnis entsprechen, eher sichtbar. In der Praxis wäre somit der subjektive Karrierebegriff nicht „noch nicht angekommen“, sondern nicht notwendig.

d. Aussuchen der Führungskraft

Dieses Merkmal bezieht sich auf die Eigenverantwortung des Mitarbeiters, sich bei einem Karrierewunsch geeignete Bedingungen hinsichtlich des Kontextes zu schaffen. Die Gesprächspartner sind der Auffassung, dass der Mitarbeiter mit Karrierewunsch „seines eigenen Glückes Schmied“ ist. In anderen Worten: Wenn ein Mitarbeiter feststellt, dass seine Führungskraft ihn nicht aktiv fördert, weil er ihn beispielsweise nicht ziehen lassen will oder weil er es nicht als seine Aufgabe sieht, dann ist es Aufgabe des Mitarbeiters sich eine Führungskraft zu suchen, die ihn bei seinem Karrierewunsch unterstützt. Die Diskussion um die Rolle der Führungskraft und deren Förderung als Voraussetzung wird unter Voraussetzung Nr. 6 weiter diskutiert. An dieser Stelle bietet Tabelle 75 abschließend zwei Beispielsaussagen der Gesprächspartner A 1 und B 3 zum Merkmal „Aussuchen der Führungskraft“ an.

Tab. 75: Eigenverantwortung des Mitarbeiters – Aussuchen der Führungskraft

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 1	11	Hinsichtlich der Rollenteilung im Entwicklungsprozess äußert sich der Gesprächspartner folgendermaßen: Die Führungskraft wendet die allgemeinen Beschreibungen des Verhaltens zur Bewertung des Potentials des einzelnen Mitarbeiters an. Diese Beschreibungen wurden für das gesamte Unternehmen definiert. Damit ist die Aufgabe der Führungskraft, die Mitarbeiter herauszufinden, die „wollen und die können“. Die Aufgabe des Mitarbeiters ist es, sich fachlich zu bewähren und sich ggf. eine andere Führungskraft zu suchen („ich bin für mein eigenes Glück verantwortlich“). Das Unternehmen unterstützt die Eigeninitiative des Mitarbeiters, wenn er zeigt, dass er weiterkommen will. Im Beurteilungssystem für Führungskräfte ist in diesem Unternehmen eine Kategorie aufgeführt, die beurteilt, ob diese Führungskraft ihre Mitarbeiter fördert (z. B. Beteiligung der Mitarbeiter in Projekten). Die Personalentwicklung muss die Systeme zur Verfügung stellen und darauf achten, dass sie richtig angewendet werden. Als Beispiele wurden Systeme zur Leistungsbeurteilung oder Systeme zur Potentialbeurteilung genannt. Bei der Einführung dieser Systeme wurden die Führungskräfte eingeladen, um ihnen die Systematik zu erklären. In einem zweiten Schritt wurden diese Systeme durch Seminare aktiv geschult.
B 3	55	Ich glaube, dass der Mitarbeiter den Zufall gestalten kann. In dem man in der fachlichen Qualifikation auf die Leute schaut, zu denen man geht. Es gibt auch in unserem Unternehmen Führungskräfte, die bekannt dafür sind, dass sie zwar Leute aufnehmen, aber ungern gehen lassen. Und es gibt Leute, die sind bekannt dafür, dass sie ihre Mitarbeiter fördern, entwickeln und aktiv unterstützen. Somit bietet der eine Bereich mehr Chancen als beispielsweise ein anderer. Es ist also bei der Bewerbung auch immer darauf achten, wie die Führungsstrukturen in dem jeweiligen Bereich aussehen. Das wäre für mich ein mit entscheidendes Argument.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

e. Nutzen von Chancen

Die Aussagen der Gesprächspartner weisen darauf hin, dass die Nutzung von (gebotenen) Chancen als Eigenverantwortung des Mitarbeiters gesehen wird. Tabelle 76 bietet für dieses Merkmal zwei Beispielaussagen an.

Tab. 76: Eigenverantwortung des Mitarbeiters –Chancen nutzen

Interview Nr.	Nr.	Aussage
C 1	30	Wenn ein Mitarbeiter von seiner Führungskraft viele Freiheitsgrade bekommt, kann er Führung ausüben. Weiter ist es eine Mischung aus Wissen, aus Erfahrung und aus Wollen. Dazu gehört Mut, vor allem, wenn man jung ist. Die Frage ist dabei eigentlich immer: Wo ist die formale Organisation hinderlich?
C 2	12	Weiter kann man sich positionieren, in dem man sich präsentiert. Das bedeutet, zum richtigen Zeitpunkt die richtige Präsentation oder man bringt sich in Erinnerung oder auch, dass ich mich an der ein oder anderen Stelle ein bisschen in den Vordergrund spiele.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Unter der Nutzung von Chancen können nach den Aussagen der Gesprächspartner zwei unterschiedliche Aspekte gemeint sein:

Zum einen verstehen die Gesprächspartner darunter, dass der Mitarbeiter sein Wissen und seine Fähigkeiten präsentiert und sich „an der ein oder anderen Stelle ein bisschen in den Vordergrund spielt“ (vgl. Aussage C 2 – 12). Damit soll sichergestellt werden, dass die Führungskraft und/oder weitere Führungskräfte die Möglichkeit haben, die Kompetenz des Mitarbeiters wahrzunehmen. Dies knüpft an den Zusammenhang Nr.9, die Anerkennung auf Basis von Wahrnehmung, an.

Zum anderen verstehen die Gesprächspartner darunter, dass der Mitarbeiter dafür verantwortlich ist, gebotene Chancen für informelles Lernen zu nutzen. Dies geschieht durch die Nutzung von Freiheitsgraden (vgl. Aussage C 1 – 30). Freiheitsgrade innerhalb der Aufgabe sind beispielsweise das eigenständige Treffen von Entscheidungen, die Erweiterung eines Themas oder die Vertretung eines Themas in wichtigen Gremien. Freiheitsgrade werden in diesem Fall gewährt, weil der Mitarbeiter sich im Rahmen dieser Aufgabe bewährt und sich damit einen gewissen Status erarbeitet hat. Theoretisch ist das Gewähren von Freiheitsgraden ein Merkmal der Karriereform „Job Enrichment“. Für sie wurde eine radiale Bewegungsrichtung festgehalten, was nach der Definition von Karriere für diese Arbeit bereits als Karriere gilt. Das bedeutet, dass die Nutzung von Freiheitsgrade als Chance auf der einen Seite informelles Lernen ermöglicht, auf der anderen Seite bereits eine Karriere in der informalen Organisation darstellen kann.

f. Politisches Handeln (für die eigene Karriere)

Unter diesem Merkmal verstehen die Gesprächspartner karriereförderliches Verhalten innerhalb einer Organisation. Tabelle 77 bietet Beispiele für Aussagen an, die im Rahmen der induktiven Auswertung diesem Merkmal zugeordnet wurden. Demnach kann beispielsweise der Aufbau eines nützlichen Netzwerkes („richtige Beziehungen“ aus Aussage A 1 – 15) oder die Mitarbeit an einem wichtigen Projekt (Aussagen A 1 – 15 und B 2 – 14) unter eine solche Handlungsstrategie fallen. Aussage B 3 – 10 verweist auf die Voraussetzung der Vorleistung, die der Mitarbeiter zu erbringen hat, als politisches Handeln für die eigene Karriere.

Bei dem Erbringen einer Vorleistung besteht, wie Interviewpartner B 3 bestätigt, das Risiko einer Erwartungsenttäuschung, was der Definition für Vertrauen entspricht. Vertrauen als Bestandteil einer Kommunikationsbeziehung wurde als Voraussetzung für informelles Lernen identifiziert. Auf Basis der Interpretation der Daten scheint es auch Bestandteil einer Karriere zu sein: Der Mitarbeiter engagiert sich und bringt Vorleistungen. Dadurch vertraut er auf eine Karriere in einer Organisation. Eine mögliche Erklärung für die Enttäuschung des Vertrauens des Mitarbeiters liegt, wie in Teil D.III erörtert, in der Erwartungshaltung z. B. der Führungskraft begründet. Falls beispielsweise die Führungskraft eben jenen Arbeitseinsatz erwartet und als normal versteht, wird er zwar wahrgenommen, aber nicht (als besonders) anerkannt.

Die Erwartungshaltung gehört zum Thema der Anerkennung und wird unter Voraussetzung Nr. 9 diskutiert.

Als Ergebnis soll festgehalten werden, dass Vertrauen nicht nur als Bestandteil von lernförderlicher Kommunikation gesehen werden kann. Vertrauen ist weiter ein Bestandteil im Rahmen der Anerkennung (beispielsweise von Lernergebnissen, von Einsatz oder von Motivation).

Tab. 77: Eigenverantwortung des Mitarbeiters –politisches Handeln

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 1	15	<p>Auf seinem Entwicklungsweg hat der Gesprächspartner sehr stark von der informellen Organisation profitiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Er hat sich die richtigen Kollegen ausgesucht, um mit diesen zu diskutieren, dass er befördert werden will, • er hat sich um die richtigen Projekte bemüht, • er hat sich um die Teilnahme an den richtigen Workshops bemüht, • er hat an den richtigen Veranstaltungen teilgenommen, • er hat die richtigen Beziehungen gehabt und, • die richtigen Leute gekannt.

(Fortsetzung Tab. 77)

Interview Nr.	Nr.	Aussage
B 2	14	<p>Mein Netzwerk hat mit Sicherheit bei meiner Entwicklung eine Rolle gespielt. Ich arbeite schon sehr lange an diesem Standort. Da dieser Standort zwar groß, aber nicht sehr groß ist und ich hier auch schon viele unterschiedliche Aufgaben hatte, kenne ich auch sehr viele Mitarbeiter. Daher habe ich hier auch wirklich großes Netzwerk, das mir in Problemsituationen oftmals schnell und unbürokratisch helfen kann. Mit Sicherheit ist es auch notwendig, für die eigene Entwicklung politisch unterwegs zu sein.</p> <p>Ein Beispiel: Wir haben vor einiger Zeit ein Prozessoptimierungsprojekt gestartet. In diesem Projekt wollte ich mitarbeiten. Ich wusste, dass ich die notwendige Erfahrung für dieses Projekt hatte. Und ich wusste, dass mich dieses Projekt weiterbringen konnte. Und deswegen habe ich mich engagiert und mich aktiv an diesem Projekt beteiligt. Insgesamt glaube ich, ist es wichtig, für sich selbst eine Position zu finden und zu wissen, wo man selber hin will und was für einen selber wichtig ist.</p>
B 3	10	<p>Vor den Lohn haben die Götter den Fleiß gesetzt. Genau diese Diskussion führe ich auch oft mit meinen Kollegen. Es hört sich zwar unangenehm und unfair an, aber man macht eben viele Überstunden, die nicht bezahlt werden. Die zahlen sich aber im Laufe eines Berufslebens meistens aus. Ich glaube, wenn man als Mitarbeiter was erreichen will, muss man bereit sein, im Vorfeld zu investieren. Mit dem Risiko zu investieren, keinen Lohn dafür zu bekommen. Manchmal ist es persönlich bedingt, und in anderen Fällen, weil sich die Struktur geändert hat. Ich glaube aber trotzdem, dass es die falsche Vorgehensweise wäre, zu warten, bis mir einer den ersten Streifen auf die Schulter klebt und dann mehr zu arbeiten. Ich glaube schon, dass es zum beruflichen Alltag gehört, dass man als Mitarbeiter in Vorleistung gehen muss.</p>

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

5. Voraussetzung Nr. 5: Kollegen

Für die Kollegen als Bestandteil der Organisation wurde im theoretischen Teil erarbeitet, dass sie im informellen Lernprozess insbesondere durch das „Teilen von Wissen“ beteiligt sind. Dies wurde im theoretischen Bezugsrahmen II als Voraussetzung Nr. 5 festgehalten und wird in Abbildung 58 wiederholend dargestellt.

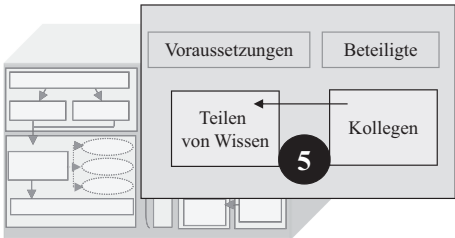


Abb. 58: Teilen von Wissen durch Kollegen

Quelle: Eigene Darstellung

Für die empirische Untersuchung dieser Voraussetzung wurden der Kategorie „Teilen von Wissen durch Kollegen“ bei der Vorbereitung der Auswertung 31 Interviewaussagen zugeordnet. Die Zuordnung führt mit Bezug zur Darstellung der Phase der Interpretation der Daten in Abschnitt D.IV.6 zu dem in Tabelle 78 aufgeführten Kategoriensystem.

Tab. 78: Kategoriensystem für Voraussetzung Nr. 5

Deduktiver Weg		Induktiver Weg (Kategoriensystem)
Nr.	Voraussetzung	
5	Teilen von Wissen durch Kollegen	spontaner Austausch
		strukturierter (organisierter) Austausch

Quelle: Eigene Darstellung

Die Gesprächspartner weisen den Kollegen im Rahmen des informellen Lernens eine bedeutende Rolle zu, wie Aussage C 1 – 5 in Tabelle 79 beispielhaft zeigt. Konkret wurden von den Gesprächspartnern folgende Punkte genannt – Die Auflistung folgt den originalen (teilweise umgangssprachlichen) Formulierungen:

- kollegiale Beratung im „geschützten Raum“ (vgl. Aussage A 1 – 2 in Tabelle 79),
- spontane Abstimmung mit Kollegen (ohne Termin),
- Austausch mit Kollegen in organisierten Workshops,
- Besprechung mit ausgewählten Vertrauten (vgl. Aussage A 3 – 5 in Tabelle 79),
- organisierte Mentorenprogramme,
- Lernen der „ungeschriebenen Gesetze“ durch Austausch mit Kollegen und
- Austausch von Wissen und Erfahrungen zwischen jüngeren und älteren Kollegen (vgl. Aussage B 1 – 7 in Tabelle 79).

Theoretisch wurde erarbeitet, dass der Austausch unter Kollegen spontan (zur Lösung aktueller Arbeitsaufgaben) und strukturiert (in CoPs) erfolgen kann. Die Nennungen der Gesprächspartner können ebenfalls in die beiden Kategorien eingeteilt werden: Der Wissensaustausch findet entweder spontan (= ohne Termin persönlich, per Mail oder am Telefon) oder strukturiert, z. B. in Workshops oder organisierten Mentorenprogrammen, statt. Basis dieses Austauschs ist Kommunikation, konkreter vertrauensvolle Kommunikation (= Vorausset-

zung Nr. 8). Daran knüpfen auch die Gesprächspartner an, wie beispielsweise Aussage A 1 – 2 zeigt. Gesprächspartner A 1 gibt an, dass informelles Lernen „im geschützten Raum“ stattgefunden hat. Ein weiteres Beispiel: Gesprächspartner A 3 hatte „selektiven Austausch“ mit „ausgewählten Vertrauten“.

Tab. 79: Teilen von Wissen durch Kollegen

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 1	2	Durch diese neuen Aufgaben musste er sich mit neuen Inhalten und Herausforderungen beschäftigen. Dadurch hat er gelernt. Zu Beginn seiner Zeit in dieser Firma war seine Aufgabe beispielsweise die Neukonzeption eines Management-Trainings. Daher musste er sich inhaltlich mit diesem Thema auseinandersetzen. Zum Beispiel im Rahmen einer Literaturrecherche und einer Recherche, wie machen es andere Unternehmen. Als weiteres Beispiel nennt der Gesprächspartner seinen Wechsel innerhalb des Unternehmens vom Personalbereich in den Service Bereich. In dieser Funktion musste er sich mit den Produkten im Service beschäftigen und dieses „System“ verstehen. Dies hat er nicht auf einem Seminar gelernt sondern mit Hilfe von Inhalten, die er sich mit Büchern oder in Gesprächen – z. B. in Workshops, in kollegialer Beratung und auch im „geschützten Raum“ – erarbeitet hat. Das bedeutet, dass die Kollegen des Gesprächspartners ihm sein Wissen mit vermittelt haben. Der Gesprächspartner nennt in diesem Zusammenhang das Beispiel Gruppenarbeit, das er an dem Standort eingeführt hat.
A 3	5	Neue und schwierige Situationen besprach der Praxispartner auf seinem Weg zum Bereichsleiter mit ausgewählten Vertrauten, um ein Fremdbild auf die Situation zu erhalten. Als hilfreich wurde dabei vor allem der selektive Austausch mit anderen Führungskräften aus dem gleichen Unternehmen oder anderen Personen, die oftmals eine „neutrale“ Meinung auf die jeweilige Situation bieten konnten, empfunden. Die reflektierende Verarbeitung von schwierigen Situationen im persönlichen Netzwerk war dabei ausschlaggebend.
A 3	11	Die Kollegen, mit denen man zusammenarbeitet, spielen vor allem für das fachliche Lernen eine große Rolle: Experten geben für abgegrenzte Fachgebiete ihr Wissen an Nicht-Experten weiter. Als aktuelles Beispiel nennt der Gesprächspartner einen Mitarbeiter aus dem IT-Bereich, der ins Controlling gewechselt ist: Durch diesen Wechsel wird ein großer Know-how Transfer ermöglicht.
B 1	7	Eine große Rolle haben meine Arbeitskollegen bei dem Übertrag des Gelernten gespielt: In der Anfangsphase haben wir die Bereichsentwicklung immer zu zweit gemacht. Wir waren im Duo unterwegs. Ein „Erfahrener“ und ein „Jünger“. Zwischen uns beiden liefen immer wieder Supervision und Rückmeldeschleifen. In der Anfangsphase ist der Austausch sehr wichtig. Und als Neuling muss man dann beobachten, wie es die anderen machen. Erst später war ich dann auch alleine unterwegs.
C 1	5	Von guten Kollegen kann man sehr viel lernen. Vor allem von deren Erfahrungen – Diese Erfahrungen kann man dann in eigene Strategien einfließen lassen.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

6. Voraussetzung Nr. 6: Führungskraft

Als Bestandteil der Organisation nimmt die Führungskraft als Beteiligter im theoretischen Bezugsrahmen eine doppelte Rolle ein. Sie gestaltet (hauptsächlich) den Kontext für informelle Lernprozesse und in der Regel den Kontext für eine Karriere. Dies wurde im theoretischen Bezugsrahmen II als Voraussetzung Nr. 6 „Förderung/Ermöglichung“ festgehalten und wird in Abbildung 59 wiederholend dargestellt.

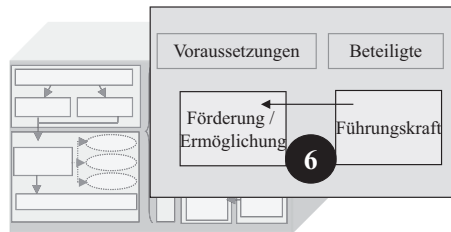


Abb. 59: Förderung/Ermöglichung durch die Führungskraft

Quelle: Eigene Darstellung

Für die empirische Untersuchung dieser Voraussetzung wurden der Kategorie „Förderung und Ermöglichung durch die Führungskraft“ bei der Vorbereitung der Auswertung 77 Interviewaussagen zugeordnet. Die Zuordnung führt mit Bezug zur Darstellung der Phase der Interpretation der Daten in Abschnitt D.IV. 6 zu dem in Tabelle 80 aufgeführten Kategoriensystem, das für die Struktur der Ergebnispräsentation maßgeblich ist.

Tab. 80: Kategoriensystem für Voraussetzung Nr. 6

Deduktiver Weg		Induktiver Weg (Kategoriensystem)
Nr.	Voraussetzung	
6	Förderung und Ermöglichung durch die Führungskraft	Förderung und Ermöglichung von Lernen
		Förderung und Ermöglichung von Karriere
		Steuerung
		Belohnung

Quelle: Eigene Darstellung

a. Förderung und Ermöglichung von Lernen

Die Gesprächspartner bestätigen die doppelte Rolle der Führungskraft als Förderer und Ermöglicher auf der einen Seite von Lernen als auch auf der anderen Seite von Karriere. Grundsätzlich basiert diese doppelte Rolle auf dem Ver-

ständnis, dass die Führungskraft auch immer Personalentwickler ist, wie die drei Beispielaussagen in Tabelle 81 zeigen sollen.

Mit Blick auf die theoretische Entwicklung des Begriffssystems bietet Aussage A 2 – 22 ein Umsetzungsbeispiel für die Vereinbarkeit von Zielen der Organisation und des Mitarbeiters im Rahmen der Personalentwicklung an. Gesprächspartner A 2 beschreibt aus seiner Praxis, dass Mitarbeiter selbst identifizierte Ziele verfolgen dürfen, solange sie nicht mit den Zielen der Organisation kollidieren. Diese (praktische) Beschreibung entspricht dem theoretischen Verständnis, das für diesen Zusammenhang erarbeitet wurde. Zur Wiederholung: Personalentwicklung umfasst alle Maßnahmen, die auf die „bestmögliche Ausschöpfung des Arbeitsvermögens im Hinblick auf die Realisierung betrieblicher Zielsetzung unter weitestgehender Berücksichtigung individueller Ziele“ gerichtet sind (Stender, 2009, S. 48).

Tab. 81: Förderung und Ermöglichung – Führungskraft in der Rolle des Personalentwicklers

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 2	22	Wenn beispielsweise ein Mitarbeiter kommt und sagt: „Dieses Thema interessiert mich. Darf ich mich damit beschäftigen?“ Dem würde ich, wenn das Thema zu seinem Aufgabengebiet passt, dies nicht verwehren. Allerdings kann ich das nicht für das ganze Unternehmen sagen.
B 2	15	Solange bis der Mitarbeiter als Potentialträger identifiziert wurde, spielt der Bereich der betrieblichen Personalentwicklung keine Rolle. Bis zu diesem Punkt übernimmt die Personalbetreuung bzw. die direkte Führungskraft die Entwicklung. Die Zielgruppe der Personalentwicklung beginnt erst bei den Potentialträgern. Aktuell betreut bei uns ein Personalbetreuer rund 1000 Mitarbeiter. Die Phase der Talentsuche fällt damit eindeutig in den Aufgabenbereich der Führungskraft, da ein einzelner Personalbetreuer diese Aufgabe nicht mehr leisten kann
C 3	6	Führungskräfte haben die verantwortungsvolle Aufgabe, die richtigen Mitarbeiter für die richtige Position und Funktion zu finden. Damit die Führungskraft dies entscheiden kann, braucht die Führungskraft ein gutes Verhältnis zu seinen Mitarbeitern.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Folgende Handlungsalternativen des Förderns und Ermöglichens für informelles Lernen bieten sich nach den Gesprächspartnern an:

- Verteilung von Arbeitsaufgaben und Verantwortlichkeiten,
- Teilhabe des Mitarbeiters an den (fachlichen) Erfahrungen der Führungskraft,
- Initiierung von Lernprozessen,
- Ermöglichung von Transfer von Lerninhalten, z. B. in Seminaren, in den Arbeitsalltag,

- Vorbildliches Verhalten (z. B. für das Erlernen von Normen),
- Konstruktives Feedback als Anregung für reflexives Lernen und
- Unterstützung von Eigeninitiative des Mitarbeiters.

Tabelle 82 zeigt einzelne Beispielaussagen für die Nennungen von Handlungsalternativen des Förderns und Ermöglichens für informelles Lernen.

Tab. 82: Förderung und Ermöglichung – informelles Lernen

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 1	23	In der informalen Organisation kann man sehr viel mehr lernen, als in der formalen Organisation vorgesehen ist: Der Weg ist die Reflexion und der Vergleich der eigenen Person mit selbst gewählten Vorbildern. Bei der Reflexion ist es hilfreich, wenn man konstruktive Hinweise aus seinem Umfeld, also z. B. von seinen Kollegen oder seiner Führungskraft, bekommt.
A 3	4	Durch die übertragenen Aufgaben haben sich für den Praxispartner Situationen ergeben, in denen er lernen konnte, wie Themen in diesem Unternehmen zu bearbeiten und Entscheidungen vorzubereiten sind. Als Beispiel nennt er die Teilnahme an wichtigen Sitzungen, da eine der übertragenen Aufgaben die Protokollierung dieser Sitzungen war.
B 1	16	Entwicklung wird sowohl vom Mitarbeiter als auch von der Führungskraft initiiert. Der Mitarbeiter findet Situationen, die er mir vorschlägt – Ich habe da eine Idee, die gerne mal ausprobieren möchte. Parallel dazu gebe ich dem Mitarbeiter aber auch sogenannte Lernchancen. Also ich stecke ihn bewusst in Themen rein, von denen ich denke, da könnte er sich noch entwickeln. Und dann lasse ich ihn an diesen Situationen arbeiten und sich mit diesen Situationen reiben. Ein Beispiel dafür: Ich habe einen Ausbilder, der sehr jung ist und neu bei mir angefangen hat. Diesen möchte ich gerne weiterentwickeln. Allerdings hat ein Defizit im Thema Auftreten und Selbstsicherheit. Dieser Mitarbeiter bekommt nun dauernd Themen von mir, in denen er schwierige Sachverhalte mit anderen Mitarbeitern regeln, die Ergebnisse zusammenfassen und präsentieren muss. Er bekommt die Lernchancen sich mit seinem Defizit auseinander zu setzen. Wenn er in fachlichen Themen schlecht wäre, dann würde ich ihn einfach auf Seminare schicken. Aber bei der Einstellung setzte ich gewisse fachliche Themen und Reputation voraus. An seinem Auftreten kann ich durch die Lernchancen noch das ein oder andere Defizit ausgleichen. Wenn ich es ihm zutraue und ihm auch die Zeit gebe. Manche Sachen, die defizitär sind, kann man nicht in einem halben Jahr entwickeln. Dazu braucht man dann schon noch mal eine gewisse Zeit.
B 2	21	Aus meiner Erfahrung kann ich sagen, dass, wenn der Mitarbeiter Vertrauen in seine Person spürt, sich sehr schnell etwas Besonderes, eine gewisse Energie, entwickelt.
C 1	6	Ich hatte Zugang zu unterschiedlichen, sehr erfahrenen Führungskräften, die mich im Mikro-Monitoring entwickelt bzw. betreut haben. Und ich habe es immer wieder geschafft, Zugänge zu Leuten zu finden, deren Wissen und Erfahrung ich gerne angefragt und bekommen habe.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

b. Förderung und Ermöglichung von Karriere

Weiter bieten sich nach den Gesprächspartnern folgende Handlungsalternativen des Förderns und Ermöglichens für Karriere an:

- Führungskraft als Mentor,
- Manifestierung der Anerkennung im Rahmen von (formalen) Instrumenten, wie beispielsweise der Potenzialbewertung,
- „Ziehen lassen“: Konkret geht dies auf die Einstellung der Führungskraft ein, einen Mitarbeiter in seinem Lernprozess nicht zu behindern und ihn an eine andere Position im Unternehmen ziehen zu lassen,
- Teilhabe des Mitarbeiters an den Erfahrungen hinsichtlich der Entscheidungsvorbereitung der Führungskraft und
- Gewähren von Freiheitsgraden: Dies knüpft an die theoretische Diskussion um den Kompetenzbegriff an. Auch dort wurde das, zwar eher weniger genannte Merkmal „handeln dürfen“ als Bestandteil von Kompetenz geführt.

Tabelle 83 zeigt einzelne Beispiele für die Handlungsalternativen des Förderns und Ermöglichens für Karriere.

Tab. 83: Förderung und Ermöglichung – Karriere

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 1	5	Die Aufträge für die Aufgaben und Herausforderungen kamen über die Position. Die Position wurde dem Gesprächspartner von seiner damaligen Führungskraft zugetraut. Die Gründe für dieses Zutrauen sind dem Gesprächspartner nicht bekannt. Weiter hat die Führungskraft den Gesprächspartner „machen lassen“. Diese Freiräume hat er auch für eine Entwicklung nutzen können.
B 2	23	Aus Sicht des Mitarbeiters gibt aber auch folgendes Grundprinzip: Wenn ich als Mitarbeiter nicht mitteile, wie ich ticke, und was ich kann, wenn ich meine Leistung nicht zur Diskussion stelle, dann kann mein Umfeld mich nicht einschätzen. Daher ist es meine Aufgabe als Führungskraft, meinen Mitarbeitern eine Plattform zu bieten. Wenn ich das nicht tue, kann niemand meine Mitarbeiter einschätzen. Diejenigen, die auf diesem Weg entwickelt werden, merken durch eigenes Erleben natürlich auch, dass das ein Grundprinzip ist. Wenn diese Auftritte auf der Bühne ein Erfolg sind und der Mitarbeiter merkt, dass er wichtige Zuschauer (z. B. Abteilungsleiter oder Hauptabteilungsleiter) hat, werden sie diese Auftritte natürlich weiter suchen. Und dies verstehe ich auch mit als Politik. Dies ist nichts anderes, als ein Bewusstsein zu haben, wie was funktioniert. Weiter gehört dazu, sich in diesem Bewusstsein zu artikulieren, sich verständlich zu machen. Und dass andere erleben, dass dieses Bewusstsein vorhanden ist. Somit macht sich der Mitarbeiter erlebbar und einschätzbar.
B 3	9	Ich hatte das Glück eine Führungskraft zu haben, die kurz vor der Rente stand. Und dieser Mann hat gesagt, ich geh in Rente, mein beruflicher Weg ist beendet, aber ich sehe, da ist jemand, der hat Potential, und ich überlass dem Felder, die eigentlich mein originäres Kerngeschäft sind. Und das ist Chance und

(Fortsetzung Tab. 83)

Interview Nr.	Nr.	Aussage
		Risiko. Das Risiko ist, dass man zu einem frühen Zeitpunkt einfach überfordert ist. Aber die Chance ist, dass man auf eine Bühne kommt, und Entscheider auf einen aufmerksam werden und feststellen, da ist einer, der könnte auch mal für höherwertige Aufgaben in Fragen kommen. Das ist der eine Glücksfall gewesen. Den zweiten Glücksfall, den ich hatte, und den hatte ich mehrmals, war, dass Leute bereit waren, mich auch gehen zu lassen. Wir haben leider oftmals die Kultur, dass eine Führungskraft sagt: „Ich habe einen guten Mitarbeiter, wieso sollte ich den weiterentwickeln? Damit mache ich mir das Leben ja nur selber schwer. Der hält mir den Rücken frei und macht meine Arbeit.“ Und ich hatte mehrmals das Glück, obwohl es teilweise schwierig war, weil ich gerade irgendwelche Projekte gemacht habe, dass meine Führungskräfte der Meinung waren, dass im Zweifelsfall die persönliche Chance im Vordergrund stehen muss.
C 1	18	Wenn ich den Hinweis hätte, dass die augenblickliche Fachkompetenz nicht ausreichend ist. Dann würde ich restriktiver mit Freiheitsgraden umgehen.
C 1	30	Wenn ein Mitarbeiter von seiner Führungskraft viele Freiheitsgrade bekommt, kann er Führung ausüben. Weiter ist es eine Mischung aus Wissen, aus Erfahrung und aus Wollen. Dazu gehört Mut, vor allem, wenn man jung ist. Die Frage ist dabei eigentlich immer: Wo ist die formale Organisation hinderlich?
C 2	7	Mit Sicherheit haben auf meinem Entwicklungsweg ein paar meiner Vorgesetzten eine wichtige Rolle gespielt. Das bedeutet, sie haben mir Freiräume gegeben, um mich zu entwickeln. Sie haben mir bewusst Themen gegeben, die herausfordernd waren und eine große Komplexität hatten. Und sie haben mich in diesen Themen auch unheimlich motiviert und Vertrauen in mich gezeigt.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

In der theoretischen Erarbeitung des Bezugsrahmens wurde das Gewähren von Freiheitsgraden als ein Merkmal von Job Enrichment identifiziert. Dieser Karriereform wurde eine radiale Bewegungsrichtung zugeordnet, was sie im Rahmen der vorliegenden Arbeit als Karriereform kenntlich macht. An dieser Stelle stellt

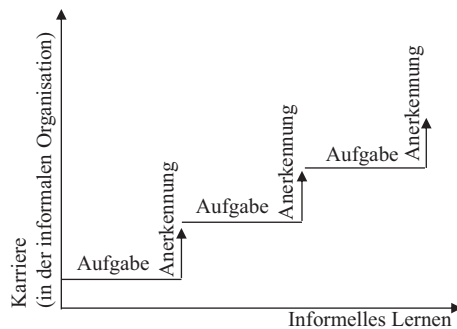


Abb. 60: Abhängigkeit von informellem Lernen innerhalb einer Aufgabe und Karriere

Quelle: Eigene Darstellung

sich die Frage, ob jeder Freiheitsgrad mehr als Karriere (in der informalen Organisation) interpretiert werden kann. Die Interviews zeigen, dass dies in der Regel nicht der Fall ist. Freiheitsgrade werden aufgrund guter Ergebnisse in der Aufgabenerfüllung gewährt. Informelles Lernen und Karriere beeinflussen sich gegenseitig und „schaukeln“ sich, bei einer Anerkennung der guten Arbeitsergebnisse, langsam gegenseitig nach oben. Aussage B 2 – 23 beschreibt diesen Zusammenhang, der in Abbildung 60 nochmals als Skizze dargestellt wird.

c. Steuerung

Anknüpfend an Voraussetzung Nr. 4, die Eigenverantwortung des Mitarbeiters, stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis die beiden Voraussetzungen Nr. 4 und Nr. 5 (Mitarbeiter und Führungskraft als Beteiligte) zueinander stehen.

Formal gesehen befindet sich der Mitarbeiter in einem Abhängigkeitsverhältnis zu seiner Führungskraft, welche die Aufgabenverteilung, das Gewähren von Freiheitsgraden und die Formalisierung der Anerkennung, z. B. in der Potenzialbewertung oder Leistungsbeurteilung, verantwortet. Die Auswertungen der Interviews weisen darauf hin, dass dies in der Regel auch in der Praxis so gesehen wird. Sofern die Führungskraft ihre Rolle als Förderer und Ermöglicher nicht einnimmt, ist es für den Mitarbeiter schwierig, eine Karriere im unternehmensinternen Kontext zu machen. Der Mitarbeiter hat in diesem Fall, anknüpfend an die Diskussion im Rahmen der Voraussetzung Nr. 1, beispielsweise die Handlungsoption, die Führungskraft zu wechseln. Da der Fokus der Arbeit sich auf einen innerbetrieblichen Kontext richtet, wird angenommen, dass dies in der Regel nicht unmittelbar karriereförderlich ist. Daher ist die Rolle der Führungskraft im Kontext des karriereförderlichen informellen Lernens bedeutend. Tabelle 84 bietet für das Merkmal „Steuerung“ Beispielaussagen der Gesprächspartner an.

Tab. 84: Förderung und Ermöglichung – Steuerung

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 3	10	Im Lernprozess der Mitarbeiter des Praxispartners spielen sowohl er als Führungskraft als auch die Kollegen und die Gemeinschaft der Kollegen eine große Rolle („Die Mitarbeiter müssen zusammenpassen“). Dabei übernehmen die Führungskraft und die Kollegen jedoch unterschiedliche Rollen. Die Führungskraft steuert den Entwicklungsprozess zum einen durch die Übertragung und Verteilung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten. Zum anderen aber auch durch die Koordination der Zusammenarbeit.
B 3	22	Der Mitarbeiter hat relativ wenige Handlungsalternativen hinsichtlich seiner Karriere. Ein Mitarbeiter kommt hierher und sagt: Ich möchte gerne mehr machen. Wenn die Führungskräfte das Potenzial nicht sehen, dann hat der Mitarbeiter keine Möglichkeit. Ich hatte diese Diskussionen auch schon öfters, auch auf der Teamleiterebene. Beispiel: Der Teamleiter fühlte sich zu höherem geboren. Die Führungskräfte sehen dies nicht so. Und in einer sol-

(Fortsetzung Tab. 84)

Interview Nr.	Nr.	Aussage
		chen Situation muss man dann in letzter Konsequenz auch sehr klar diskutieren. Man kann als Mitarbeiter seine Vorgesetzten in Summe nicht ändern. Entweder muss ich den Bereich verlassen oder unter Umständen sogar das Unternehmen verlassen.
B 3	56	Die größere Verantwortung für eine Karriere eines Mitarbeiters liegt bei der Führungskraft. Und zwar deswegen, weil sie mehr Hebel in der Hand hat.
C 1	15	Und ich glaube, die Aufgabe eines Vorgesetzten besteht darin, die jeweiligen Mitarbeiter zu ermutigen, neue Sachen auszuprobieren, selbständig zu werden. Und wenn man das vertrauensbasiert macht, dann ist meine Erfahrung, dass sich diese Leute gut entwickeln und dabei tolle Sachen entwickeln.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Dieses Ergebnis stellt eine Ergänzung des theoretischen Bezugsrahmens dar, in dem bislang alle Voraussetzungen im gleichen Format dargestellt sind. Zur Integration dieser Erkenntnis werden die beiden Kästchen „Führungskraft“ und „Förderung/Ermöglichung“ im theoretischen Bezugsrahmen III in fetter Schrift und mit Großbuchstaben geschrieben.

d. Belohnung

Anknüpfend an die empirische Aussage, dass die Führungskraft sowohl im Rahmen des informellen Lernens als auch im Rahmen einer Karriere eine wichtige Rolle einnimmt, wird die ergänzende Frage gestellt, in welcher Weise die Führungskraft eine Belohnung für die Förderung und Entwicklung seiner Mitarbeiter erhält.

Die Antworten der Interviewpartner (ein Teil der Antworten wird in Tabelle 85 dargestellt) lassen den Schluss zu, dass die Förderung und Entwicklung von Mitarbeitern in den Normen der formalen beziehungsweise informalen Organisation verankert sind. In der Regel gibt es keine formale Belohnung, die z. B. auf Basis von monetären Anreizsystemen oder im Rahmen von Vergütungssystemen bei einer Förderung und Entwicklung von Mitarbeitern zugestanden wird. Indirekt werden Führungskräfte, die Mitarbeiter fördern und entwickeln, mit Anerkennung (z. B. Ruf der Abteilung oder einem Status als Ratgeber oder mit dem Label „gute Führungskraft“) belohnt. Diese Führungskraft kann die Anerkennung beispielsweise durch die Anzahl von Bewerbungen wahrnehmen, wenn Positionen in ihrem Bereich zu besetzen sind. Grundsätzlich verankert sich die Anerkennung in Form eines Status in der informalen Organisation, da sie von der Person abhängig ist.

Tab. 85: Förderung und Ermöglichung – Belohnung der Führungskraft

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 2	21	Führungskräften, die ihre Mitarbeiter entwickeln traut man dann auch mehr zu. Ich werde bei Stellenbesetzungen beispielsweise immer von meinem Chef nach meiner Meinung gefragt. Allerdings gibt es keine „Kopfprämien“.
B 2	18	Es gibt in unserem Konzern kein offizielles System, das die Führungskräfte bei einer Entwicklung von Mitarbeitern mit einem Bonus oder ähnlichem belohnt. Aber: Eine Führungskraft entwickelt Mitarbeiter ja auch für seinen eigenen Bereich. Das sind die Stärke und das Ansehen des Bereichs. Das Thema Personalentwicklung in einem Bereich trägt auch zum Ruf des Bereichs bei. Wenn in diesem Bereich eine Stelle frei wird, bewerben sich die Mitarbeiter dort. Und dies ist eine nicht zu unterschätzende Belohnung. Weiter entwickelt die Führungskraft Mitarbeiter für den Konzern. Somit ist auch der Ruf der Führungskraft, die die Fähigkeit hat, Mitarbeiter zu entwickeln, eine Art Belohnung. Insgesamt glaube ich nicht, dass es ein offizielles Belohnungssystem geben muss. Die Anerkennung, die die Führungskraft erhält, stellt eine Belohnung dar
B 3	23	Das Thema, wie werden Führungskräfte belohnt, die ihre Mitarbeiter entwickeln, halte ich für ein schwieriges Thema: Ich persönlich bin immer sehr stolz darauf, wenn ich sehe, wer sich alles aus meinem Stall weiterentwickelt, z. B. zum Teamleiter oder zum Abteilungsleiter. Da geht es noch nicht mal darum, ob derjenige dann unter meiner Führung ernannt wurde. Sondern eher darum, dass ich einen Mitarbeiter ausbilde und dass ein anderer Bereich sagt, den hätte ich gerne. Das finde ich als Führungskraft eine der schönsten Situationen. Es gibt dazu in unserem Haus keine Statistik. Ich glaube aber, dass das informell ein wichtiges Thema ist. Ich mache Ihnen ein Beispiel dazu: Ich bin von einem anderen Standort hier her gekommen. Bei mir gibt es ein Team, das die Aggregate Werke weltweit betreut. Die Stelle war noch nicht ausgeschrieben und ich hatte schon fünf Personen, die mich angesprochen haben, dass sie gerne diese Stelle haben würden. Davon waren einige aus meinem alten Bereich. Aber auch von außerhalb. Ich glaube, dass es schon bei den Mitarbeitern ankommt, wenn eine Führungskraft ein anspruchsvolles Arbeitsumfeld schafft. Aber anspruchsvoll heißt inhaltlich anspruchsvoll. Ich glaube, dass es auch ganz wichtig ist – und gerade jüngere Mitarbeiter legen viel Wert darauf – dass es ein Umfeld ist, in dem es auch Ich habe einmal einen sehr schönen Satz in der Beurteilung von meinem Chef gelesen. Da gab es zuerst die Beschreibung, was ich alles gemacht habe, und dann hat er geschrieben: „und entscheidend ist, die Arbeit mit dem Kollegen macht einfach Spaß.“ Und wenn so etwas in einer Leistungsbeurteilung steht, finde ich das sehr schön. Denn wenn man morgens zur Arbeit geht und sich wohl fühlt, ist das für alle Beteiligte besser. Spaß macht zu arbeiten.
C 2	19	Wir haben in unserem Unternehmen die Strategie, die meisten unserer Führungskräfte intern zu rekrutieren. Daher haben wir keine Belohnung. Weiter versuche ich meine Führungskräfte hauptsächlich aus der Produktion, die wiederum bis zu rund 200 Mitarbeiter führen, zu motivieren, dass sie Mitarbeiter entwickeln. Beispielsweise gibt es bei uns das Instrument Potentialanalyse. Somit arbeiten wir bewusst gemeinsam heraus, welcher Mitarbeiter entwicklungsfähig ist. Wir haben bei uns auch Bildungspläne für die Mitarbeiter, die unsere Potentialträger sind. Wichtig finde ich, dass die Entwicklung von Mitarbeitern ein regelmäßiges Tun und Handeln sein muss. Der Mitarbeiter spricht dabei in der Regel auch mit.
C 3	13	Grundsätzlich belohnen wir die Führungskräfte für die Entwicklung der Mitarbeiter nicht gesondert. In meinem Verständnis gehört die Entwicklung der Mitarbeiter in das Zielerreichungsgespräch. Dort werden solche Sachen besprochen.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Eine Umsetzung dieses Ergebnisses in der Praxis erfordert bei den Führungskräften ein Bewusstsein für diese Rolle und einen verantwortungsvollen Umgang mit ihr. Maßnahmen zur Führungskräfteentwicklung in einer Organisation sollen daher in erster Linie auf die Bedeutung und Ausgestaltung dieser Rolle eingehen.

7. Voraussetzung Nr. 7: Bereich Personalentwicklung

Mit einer funktionalen Perspektive wurde das informelle Lernen im Bereich Personalentwicklung (als Bestandteil einer Organisation) verankert. Damit erhält das informelle Lernen Einzug in die vier Handlungsfelder Person-Entwicklung, Team-Entwicklung, Organisations-Entwicklung und Beratung bzw. Kommunikation an der Schnittstelle zwischen Bereich Personalentwicklung und Fachbereich. Zusammenfassend wurden diese vier Handlungsfelder unter dem Schlagwort „Unterstützung“ als Voraussetzung Nr. 7 in den theoretischen Bezugsrahmen aufgenommen (vgl. Abbildung 61).

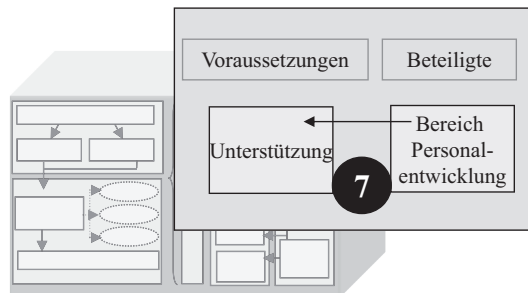


Abb. 61: Unterstützung durch den Bereich Personalentwicklung

Quelle: Eigene Darstellung

Wie in Teil D angekündigt soll im Rahmen der Empirie untersucht werden, in welcher Breite der Bereich Personalentwicklung seine Handlungsfelder wahrnimmt. Dafür wurden der Kategorie „Unterstützung durch den Bereich Personalentwicklung“ bei der Vorbereitung der Auswertung 43 Interviewaussagen zugeordnet. Die Zuordnung führt mit Bezug zur Darstellung der Phase der Interpretation der Daten in Abschnitt D.IV.6 zu dem in Tabelle 86 aufgeführten Kategoriensystem, das für den Verlauf der Ergebnispräsentation die Struktur vorgibt.

Tab. 86: Kategoriensystem für Voraussetzung Nr. 7

Deduktiver Weg		Induktiver Weg (Kategoriensystem)
Nr.	Voraussetzung	
7	Unterstützung durch den Bereich Personalentwicklung	Dokumentation (Aussagen wurden bereits in Kapitel C.II integriert und interpretiert)
		Seminarangebot zur Person-Entwicklung
		Förderung von Organisations- und Teamentwicklung
		Schnittstellenkommunikation

Quelle: Eigene Darstellung

a. Seminarangebot zur Person-Entwicklung

Eine Unterstützung durch den Bereich der betrieblichen Personalentwicklung erfahren die Führungskräfte in allen drei Fallstudien durch die Gestaltung eines Bildungsprogramms. Das Angebot eines Bildungsprogramms lässt sich dem Handlungsfeld „Person-Entwicklung“ zuordnen. Tabelle 87 zeigt dazu ausgewählte Interviewaussagen.

Tab. 87: Unterstützung durch den Bereich Personalentwicklung – Seminarangebot zur Person-Entwicklung

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 3	3	Als Entwicklung in seinem jetzigen Aufgabenfeld besuchte der Praxispartner hauptsächlich die für die jeweilige Position vorgeschriebenen Pflichtseminare
B 3	24	Oh je, bei der Rolle der Personalentwicklung bewegen wir uns auf das dünne Eis. Es gibt einige formale Veranstaltungen, die gut sind: Ich habe gerade vorher das Programm Jump angesprochen. Es gibt ein Curriculum Teamleiter, also für die, die schon ernannt sind. Da geht es darum, wie kann man diesen Kollegen nochmals helfen, in ihrem Job, also in ihrer veränderten Rolle, Fuß zu fassen. Also z. B. mit Arbeitsrecht, aber auch beispielsweise mit Konfliktmanagement. Dort bietet die Abteilung etwas an. Und sie organisiert das Assessment Center für Sachbearbeiter mit Potential, das ich vorhin angesprochen hatte. Wenn ich jetzt aber beispielsweise einen Mitarbeiter habe, den man individuell entwickeln müsste, dann gibt es keinen Support von der Personalentwicklung. Das ist Führungsaufgabe. Alleinige Führungsaufgabe. Ich habe bislang noch nicht die Erfahrung gemacht, dass die Personalentwicklung in diesem Sinne tatsächlich etwas tut.
B 3	25	Im Sinne eines Selbstanspruchs der Personalentwicklung finde ich es eine Katastrophe. Mich persönlich stört es nicht wirklich, weil ich es in meinem Selbstverständnis als Führungskraft so verstehe, dass ich meine Mitarbeiter weiterentwickeln muss. Die Schwierigkeit, die sich daraus allerdings ergibt, ist die Frage: „Wie schaffen wir es denn übergreifend, Personalentwicklung hinzubekommen?“ Weil so, wie es jetzt ist, passiert Personalentwicklung immer in dem Bereich und in dem Netzwerk, in dem sie sich befinden. Zum Beispiel: Schauen Sie sich einen Controlling Bereich, wie den unseren, an. Er hat ca. 1500 Mitarbeiter. Der andere Unternehmensteil hat genauso viele Mitarbeiter im Controlling. Wie erfolgt da der Austausch? Da würde ich mir viel stärker eine Personalentwicklung wünschen, die dann sagt, der könnte eine ähnliche Funktion im anderen Bereich machen. So dass das Know how, das insgesamt vor-

(Fortsetzung Tab. 87)

Interview Nr.	Nr.	Aussage
		handen ist, von einem Bereich zum anderen stärker transferiert werden kann. Da passiert relativ wenig. Einen Satz noch: Jetzt haben wir aber auch Fälle, in denen Mitarbeiter, aus welchem Grund auch immer, auf Positionen sind, auf denen sie nicht optimal eingesetzt sind. Auch da würde ich mir natürlich vom Personalbereich wünschen, dass er schaut, wie kann man dafür denn Lösungen finden. Denn manchmal ist es ja auch so, dass der Mitarbeiter an und für sich gar nicht schlecht ist. Aber er ist einfach auf der Stelle schlecht aufgestellt. Auch an dieser Ecke gibt es null Support. Das müssen sie als Führungskraft alles selbständig erledigen.
C 1	20	Vom Fachbereich Personalentwicklung nehme ich das Seminarprogramm und gruppenübergreifende Trainings zum Thema Führung wahr.
C 3	14	Ein wesentliches Produkt der Abteilung Personalentwicklung ist mit Sicherheit das Bildungsprogramm. Das ist eine Broschüre, in der alle allgemein zugänglichen Seminare vorgestellt werden. Weiter versendet der Bereich Personalentwicklung Mails an bestimmte Zielgruppen, in denen weitere Maßnahmen angekündigt werden.
C 3	15	Die Bildungsangebote unterstützen mich als Führungskraft bei der Weiterbildung meiner Mitarbeiter. Welcher meiner Mitarbeiter welches Angebot wahrnimmt, entscheide allerdings ich bzw. der Mitarbeiter in Abstimmung mit mir.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Zielgruppe der Bildungsprogramme sind sowohl Mitarbeiter als auch Führungskräfte. Mitarbeiter können die dort aufgelisteten Kurse in Abstimmung mit der Führungskraft besuchen, wie dies beispielsweise in Aussagen C 3 – 15 formuliert wird. Weiter zeigen die Aussagen, dass es spezielle Programme für Führungskräfte gibt (siehe beispielsweise Aussagen A 3 – 3, C 1 – 20 und C 3 – 14).

Die Aussagen zeigen weiter die doppelte Belegung des Begriffs Personalentwicklung. Er bezieht sich sowohl auf den Bereich Personalentwicklung als auch auf die Führungskraft (siehe beispielsweise Aussagen B 3 – 24 und C 3 – 15). An dieser Stelle wird Kritik am Bereich Personalentwicklung deutlich: Die Gesprächspartner der Interviews, vor allem aus den Funktionen Controlling und Produktion (mit der Interview Kennzeichnung „2“ und „3“) wünschen sich für ihren Anteil an der Personalentwicklung eher mehr Unterstützung (siehe beispielsweise Aussage B 3 – 24 und 25).

b. Förderung von Organisations- und Team-Entwicklung

Diesem Merkmal wurden alle Aussagen zugeordnet, deren Inhalt sich auf die Förderung von Netzwerken und auf die Vermittlung von Kultur durch Instrumente beziehen.

Hinsichtlich der Förderung von Netzwerken kann im Rahmen eines Vergleichs der drei Fallstudien festgestellt werden, dass dies als Aufgabe des Bereichs Per-

sonalentwicklung in den Fallstudien B und C und jeweils nur von dem Gesprächspartner der Funktion „Personal“ explizit genannt wurde. Eine mögliche Begründung für die fehlenden Aussagen zu diesem Merkmal der Gesprächspartner der Funktionen „Controlling“ und „Produktion“ könnte sein, dass die Bemühungen des Bereichs Personal nicht wahrgenommen bzw. anerkannt werden. In Tabelle 88 werden die Aussagen hierfür zusammengefasst.

Tab. 88: Unterstützung durch den Bereich Personalentwicklung – Förderung von Teamentwicklung

Interview Nr.	Nr.	Aussage
C 1	12	Es gibt eine Reihe von Maßnahmen, die nicht erfasst werden: Wir schicken Mitarbeiter zu Erfahrungsbildung oder zur Erfahrungskomplettierung in ähnliche Bereiche des Unternehmens. Damit ermöglichen wir dem Mitarbeiter einen anderen Blickwinkel auf ähnliche Problematiken im Unternehmen. Wir organisierten Plattformen für organisierten Wissensaustausch. Beispielsweise treffen sich alle IT-ler einmal im Jahr. Da geht es uns um die Vernetzung der Mitarbeiter.
C 1	22	Sie organisiert weiter die Plattformen für Netzwerke zum Austausch. Sie bietet Beratungs- und Feedbackgespräche und Coaching an.
C 1	23	Vernetzung ist bei uns in der Personalentwicklung ein ganz großes Thema.
B 1	23	Die formale Organisation brauche ich für das normale Alltagsgeschäft. In diesem Arbeitsalltag greifen viele, viele Rädchen, die formal organisiert sind, ineinander. Für die Veränderung der Rädchen brauche in die informale Organisation. Die formale Organisation greift immer auf die informale zurück, wenn es darum geht, etwas zu beschleunigen, evtl. ein Ergebnis zu bekommen, oder eine Information über jemand zu bekommen, den man kennt. Daher ist es beispielsweise sehr wichtig, dass bei inhouse Seminaren Netzwerke gebildet werden. Solche Netzwerke funktionieren ein ganzes Berufsleben lang. Netzwerke sind ein wichtiger Faktor im Bereich der Personalentwicklung.
C 1	12	Es gibt eine Reihe von Maßnahmen, die nicht erfasst werden: Wir schicken Mitarbeiter zu Erfahrungsbildung oder zur Erfahrungskomplettierung in ähnliche Bereiche des Unternehmens. Damit ermöglichen wir dem Mitarbeiter einen anderen Blickwinkel auf ähnliche Problematiken im Unternehmen. Wir organisierten Plattformen für organisierten Wissensaustausch. Beispielsweise treffen sich alle IT-ler einmal im Jahr. Da geht es uns um die Vernetzung der Mitarbeiter.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Welche Erkenntnisse bringen die Aussagen zur Vermittlung von Kultur?

Wie im Rahmen der gesellschaftlichen Anerkennung von Kompetenz dargestellt, sollen die Normen einer Organisation für die Entwicklung von Instrumenten handlungsleitend sein. Instrumente in diesem Sinne sind beispielsweise die Potenzialbewertung oder die Leistungsbeurteilung. Auf diesem Weg erfolgt u. a. die Vermittlung (und Wirkung) von Unternehmenskultur. Dieser Zusammenhang ist den Gesprächspartnern bekannt und bewusst, wie die Beispielaussagen A 1 – 12, A 2 – 32 und C 1 – 21 in Tabelle 89 zeigen.

Aussage B 2 – 22 zeigt eine Möglichkeit, wie in der Praxis im Rahmen der gesellschaftlichen Anerkennung von Kompetenz (subjektive) Verzerrungen zugunsten einer eher objektiven Bewertung vermieden werden können. Füh-

rungskräfte und Bereich Personalentwicklung besprechen gemeinsam die jeweils subjektiven Bewertungen und gleichen sich in ihrer Meinung über den Mitarbeiter an. Offen bleibt an dieser Stelle, inwieweit mikropolitische Kommunikation während oder bereits im Vorfeld der Besprechung, innerhalb der Gruppe eine objektivere Bewertung tatsächlich möglich machen. Das hängt beispielsweise von der Zusammensetzung und von den Machtstrukturen innerhalb der Gruppe ab. Zu stellen wäre an dieser Stelle z. B. die Frage: Haben alle teilnehmende Führungskräfte den Mitarbeiter in Problemsituationen erlebt?

Tab. 89: Unterstützung durch den Bereich Personalentwicklung – Förderung von Organisationsentwicklung

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 1	12	Damit diese Systeme (Leistungsbeurteilung, Potenzialeinschätzung) zum Unternehmen passen, müssen sie im Unternehmen entwickelt werden. Es lohnt sich nicht, diese Systeme einzukaufen. Diese Systeme müssen den Prinzipien der Unternehmenskultur folgen.
A 2	32	Die Werte und Normen des Unternehmens sind bei uns in den Unternehmensgrundsätzen festgehalten. Das sind die Werte und Normen, die man gerne hätte. In der Praxis ist das Ganze meistens ein bisschen anders. Wahrnehmbar und spürbar werden sie z. B. im Rahmen der Leistungsbeurteilung, die bei uns zu 50 % auf Sozialkompetenzen, und damit auf dem Leben der Werte und Normen, beruht. Allgemein werden die wirklich geltenden Werte und Normen durch das Verhalten der Führungskräfte kommuniziert.
B 2	22	Allerdings glaube ich auch wie bereits erwähnt, dass es nur sehr wenige Führungskräfte gibt, die ihr Personal gut entwickeln. Dies hebt sich insoweit wieder auf, da ein Unternehmen immer auch zusätzlich von zentral sein Personal entwickelt. Das bedeutet, dass es immer noch von außerhalb eines Bereichs einen Entwicklungs-Anstoß gibt. Damit meine ich beispielsweise die Beurteilung der Leistung der Mitarbeiter und die gemeinsame Besprechung dieser Ergebnisse. Gemeinsam bedeutet die Besprechung der Ergebnisse mit anderen Führungskräften und dem Personalwesen.
C 1	21	Die Personalentwicklung hat dabei die Aufgaben, unsere Vertrauenskultur und unsere Fehlerkultur zu vermitteln

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

c. Schnittstellenkommunikation

Im Rahmen der Schnittstellenkommunikation soll die „Übergabe“ von Instrumenten und Konzepten vom Bereich Personalentwicklung an die Fachbereiche beleuchtet werden. Im Rahmen der gesellschaftlichen Anerkennung von Kompetenz wurde eine ausführliche Schnittstellenkommunikation für eine bessere Einhaltung von Qualitätsstandards gefördert.

In Tabelle 90 werden Aussagen zu diesem Thema aus Fallstudienunternehmen A dargestellt, mit deren Hilfe die Problematik dargestellt werden soll. Der Gesprächspartner aus der Funktion Personal (Interview A 1) erklärt, dass ihm der Kontakt zu den Fachbereichen bereits im Rahmen der Entwicklung von

Konzepten wichtig ist. Die beiden Gesprächspartner aus den Funktionen Produktion und Controlling nehmen dies anders wahr. Der Gesprächspartner aus der Funktion Controlling – A3 – beschreibt, dass er den Bereich Personalentwicklung nur im Rahmen der Organisation von Seminaren wahrnimmt. Der Gesprächspartner aus der Funktion Produktion – A2 – geht noch einen Schritt weiter. Er fühlt sich in seiner Rolle als Personalentwicklung dafür verantwortlich, eigenständig Konzepte zu entwickeln und umzusetzen.

Zusammenfassend soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass der Anspruch des Bereichs Personalentwicklung auf die Rolle als strategischer Partner innerhalb einer Organisation auf Basis der Ergebnisse nicht bestätigt werden kann.

Tab. 90: Unterstützung durch den Bereich Personalentwicklung – Schnittstellenkommunikation

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 1	3	Wichtig waren die Gespräche mit den Führungskräfte-Kollegen v. a. im Vorfeld (z. B. in Workshops) deshalb, damit die Konzepte und die Ideen in den Fachbereichen auch akzeptiert waren. Trotzdem müssen Schulungen in der Anwendung der Konzepte erfolgen.
A 2	16	Ein Entwicklungsschritt war in meinem Verständnis früher immer ein Schritt bergauf. Also eine hierarchische Sichtweise. Wir haben jetzt aber auch neu „erste Versuche“ für eine horizontale Entwicklung der Führungskräfte gemacht. Das heißt, wir haben die Führungskräfte in der Produktion rotieren lassen: A macht jetzt B und B macht jetzt C, usw. Ziel war es, die Blickwinkel zu verändern. Da wir in einem Produktionsverbund arbeiten, müssen die Bereiche sich gegenseitig verstehen. Die Förderung und Generierung dieses Verständnisses war das Ziel dieser Maßnahme. Um Prozessveränderungen voran treiben zu können, muss dieses Verständnis da sein. Das bedeutet, dass die horizontale Entwicklung aus der jetzigen Perspektive als Organisationsentwicklung betrieben wird.
A 2	23	Ich nehme gerne die Unterstützung des Bereichs Personalentwicklung an. Leider erfahre ich sehr wenig Unterstützung. Das bedeutet, dass ich mich in der Rolle des Entwickelnden sehe. Damit bin ich auch für die Entwicklung meines Bereichs verantwortlich. Für diesen setze ich ein Entwicklungsprogramm auf, das mir sinnvoll erscheint, und das führe ich auch durch. Dies geschieht teilweise mit und teilweise ohne die Abstimmung mit dem Bereich Personalentwicklung.
A 3	22	Die Schnittstelle zwischen dem Bereich Personalentwicklung und dem Fachbereich definiert die Führungskraft wie folgt: <ul style="list-style-type: none"> • Organisation von Seminaren für Führungskräfte und Mitarbeiter • Unterstützung bei der Organisation von Seminaren, die von dem Fachbereich eigeninitiativ unterstützt werden • Anfragen für Trainer, die als interne Trainer Wissen weitergeben

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Anstelle einer Zusammenfassung dieses Abschnitts soll vor dem Hintergrund der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation und im Vorgriff auf das Kapitel F.III die folgende angrenzende Forschungsfrage ausgewiesen werden: Den Zwischentönen der Interviews und Kommentaren, die vor allem nach den Interviews geäußert und bei der Nachbereitung notiert wurden, und den Aussagen

der Gesprächspartner lässt sich entnehmen, dass der Nutzen der (vorhandenen) Konzepte des Bereichs Personalentwicklung vor allem von den Vertretern der Funktionen Controlling und der Produktion in Frage gestellt wird. Es bleibt daher angrenzend zu erforschen, ob der Bereich Personalentwicklung in seiner unterstützenden Tätigkeit Konzepte entwickelt, die nur Selbstzweck sind oder welche, die an die Bedürfnisse der Fachbereiche anknüpfen. Ein Konzept, das alles verfügbare Wissen aus Sicht der Personalentwicklung vereint, das aber aufgrund einer zu hohen Komplexität an den Bedürfnissen der Fachbereiche vorbei konzipiert wurde, entbehrt einen unternehmerischen Nutzen.

Mit Blick auf die praktische Umsetzung bedeutet dies, dass Konzepte nicht aus Büchern, Ratgebern oder anderen Unternehmen unkritisch übernommen werden können, sondern dass ein kritisches Hinterfragen und eine Anpassung an die handlungsleitenden Normen des eigenen Unternehmens vorgenommen werden muss.

8. Voraussetzung Nr. 8: Kommunikation

Die Kommunikation als Element der Kontextvariablen wurde innerhalb der weiteren Elemente (Rolle, Führung, Gruppe und Normen) als Bindeglied identifiziert – Sie verlinkt alle anderen Elemente miteinander. Dieser Rolle wird sie auch im Zusammenhang zwischen informellem Lernen und Karriere gerecht. Auf der einen Seite ist sie in Form von „vertrauensvoller Kommunikation“ das Medium für informelles Lernen, auf der anderen Seite trägt sie in Form von „mikropolitische Kommunikation“ zu einer Karriere bei. Dieser Zusammenhang wird im theoretischen Bezugsrahmen als Voraussetzung Nr. 8, wie in Abbildung 62 dargestellt, geführt und soll im Rahmen dieses Abschnitts empirisch untersucht werden.

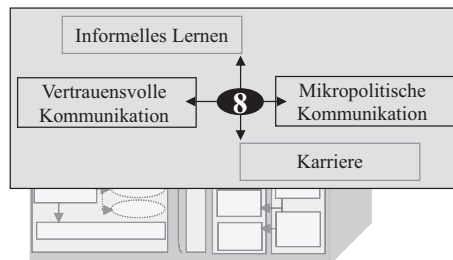


Abb. 62: Kommunikation in einer Organisation

Quelle: Eigene Darstellung

Für die empirische Untersuchung der Voraussetzung wurden der Kategorie „Kommunikation“ bei der Vorbereitung der Auswertung 36 Interviewaussagen zugeordnet. Die Zuordnung führt mit Bezug zur Darstellung der Phase der Interpretation der Daten in Abschnitt D.IV.6 zu dem in Tabelle 91 aufgeführten Kategoriensystem, das für den weiteren Verlauf der Ergebnispräsentation die Struktur vorgibt.

Tab. 91: Kategoriensystem Voraussetzung Nr. 8

Deduktiver Weg		Induktiver Weg (Kategoriensystem)	
Nr.	Voraussetzung		
8	Kommunikation in einer Organisation	Vertrauen	
		vertrauensvolle Kommunikation – informelles Lernen	
		mikropolitische Kommunikation – Karriere	<ul style="list-style-type: none">× fachlicher und sozialer Status durch Kommunikation× Kommunikation als Medium innerhalb des Zusammenhangs zwischen Kompetenz und Performanz× Beeinflussung der Rolle durch „authentische“ und „reelle“ Kommunikation.

Quelle: Eigene Darstellung

a. Vertrauen

Theoretisch wurde erarbeitet, dass Vertrauen – eine positive Verhaltenserwartung trotz Risiko einer Erwartungsenttäuschung – Bestandteil der Kommunikation in der informalen Organisation ist. In einer Beziehung z. B. zwischen Kollegen oder zwischen Mitarbeiter und Führungskraft oder in einem Netzwerk stellt es eine Voraussetzung für den informellen Lernprozess dar. Dies transferiert auf das Modell der „Vier-Seiten-einer-Nachricht“ fließen die Informationen auf der Sachebene, während das Vertrauen auf der Beziehungsebene angesiedelt ist. Vertrauen weist eine zeitliche Perspektive auf. Das bedeutet, dass es sich entwickeln muss, wie folgender Ausschnitt aus Aussage B3 – 8 zeigt: „Und das baut sich Schritt für Schritt auf. Wenn ich einmal mit einem Kollegen, den ich nicht so gut kenne, eine Entscheidung vorbereite, und wir ein gemeinsames Ziel durchbringen, dann baut sich ein gewisses Grundvertrauen auf. Wenn ich das nächste Mal zu ihm komme und sage: „Ich habe folgendes Problem, ich brauche Deine Hilfe. Wir müssen das und das vorbereiten, weil ich muss mit dem und dem Thema in das und das Gremium...“ und wir arbeiten gemeinsam daran, dann wachsen das Vertrauen und die Verlässlichkeit.“ Insgesamt haben die Interviews diesen Zusammenhang ohne weitere Ergänzungen bestätigt, wie die als Beispiel dienenden Aussagen in Tabelle 92 zeigen.

Tab. 92: Kommunikation in einer Organisation – Vertrauen

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 2	27	Ich glaube nicht, dass die informale Organisation beständig ist. Die informale Organisation hängt, wie vorher gesagt, an den Menschen. Und solange ich die Menschen kenne, wird auch die informale Organisation funktionieren. Die informale Organisation basiert sehr stark auf Vertrauen. Wenn dieses Vertrauen nur an einer „Ecke“ enttäuscht wird, hat das Auswirkungen auf das ganze Netzwerk.
B 1	12	Zum einen erlebe ich bei der Anerkennung von Erfahrung schon das Senioritätsprinzip. Zum anderen glaube ich, dass es in der Organisation sehr wohl bekannt ist, wer was kann und wer was nicht kann. Da läuft eine direkte Selektion. Chefs geben Themen immer an die Mitarbeiter, denen sie deren Bearbeitung zutrauen; Bei denen sie das Vertrauen haben, sie bekommen ein gutes Ergebnis. Die Vergabe der Themen geschieht in Abhängigkeit der Schwierigkeit. Dies hat aber auch sehr viel mit Erfahrung als Führungskraft mit den Mitarbeitern zu tun. Wenn der Mitarbeiter schon mehrere schwierige Themen gemacht hat, ist die nächste Schwierigkeitsstufe einfacher zu erreichen. Man muss als Führungskraft aber auch wissen, wann der Mitarbeiter nicht mehr weiter kann. Wann er sein persönliches Level erreicht hat.
B 2	12	Ich habe in der Zeit, in der ich mich entwickelt habe, ein sehr großes Vertrauen von meiner Führungskraft in mich gespürt. Das zeigte sich daran, dass ich viele Dinge ausprobieren durfte. Dieses Ausprobieren hat mich meiner Meinung nach weit nach vorne gebracht. Dies zu Beginn zu haben, war großes Glück. Dieses Glück hatte ich später nicht mehr.
B 2	24	Eigentlich erlebe ich in meinem Berufsalltag die informale Organisation zu jeder Zeit. Wenn ich beispielsweise in meinem Bereich unterwegs bin, erfahre ich sehr viel an Informationen, die ich sonst nicht erfahren würde. Da bekomme ich ein Meinungsbild und Gerüchte. Ich erfahre, wer mit wem ein Problem hat. Sie können sich das wie auf einem Marktplatz vorstellen. Ich bekomme diese Informationen, weil die Mitarbeiter Vertrauen zu mir haben. Ich erkenne den Einzelnen an. Ich weiß aber nicht im Detail, was den einzelnen Mitarbeiter dazu bewegt, mir Informationen zu geben. Ich bin allerdings sehr präsent in meinem Bereich. Das bedeutet, dass ich beispielsweise auch an Gruppengesprächen teilnehme. Da bekomme ich aktuelle Themen mit. Damit kommt wahrscheinlich auch ein gewisser Automatismus.
B 2	26	Ein ungeschriebenes Gesetz ist beispielsweise, dass das Missbrauch von Vertrauen nicht geht. Zuhören gehört auch dazu. Das sind eigentlich Eigenschaften, die zur Persönlichkeit dazugehören. Und das habe ich auch gemacht. Ziel ist es, dass man sich Akzeptanz und Vertrauen erarbeitet.
B 3	8	Also beim political engineering hilft, glaube ich, das Thema Netzwerke ganz stark. Und das baut sich Schritt für Schritt auf. Wenn ich einmal mit einem Kollegen, den ich nicht so gut kenne, eine Entscheidung vorbereite, und wir ein gemeinsames Ziel durchbringen, dann baut sich ein gewisses Grundvertrauen auf. Wenn ich das nächste Mal zu ihm komme und sage: „Ich habe folgendes Problem, ich brauche Deine Hilfe. Wir müssen das und das vorbereiten, weil ich muss mit dem und dem Thema in das und das Gremium...“ und wir arbeiten gemeinsam daran, dann wachsen das Vertrauen und die Verlässlichkeit. Das ist gerade bei dem Thema politisches Parkett ein ganz wichtiges Thema. Das eine Thema ist, dass man, gerade in einem solchen Haus wie dem unseren, darauf schaut, wer muss das Thema formal entscheiden. Und derjenige tut das auch. Aber die entscheidende Frage ist, wie trägt man die Entscheidung an denjenigen ran.
B 3	31	Ja, klar. Ein Einfluss hat bestimmt auch was mit der formalen Position zu tun. Aber selbst wenn ich in der Hierarchie der niedrigere bin, dann funktioniert das trotzdem. Und das hängt sehr viel mit dem Thema Vertrauen zusammen. Also, das geht mir ja auch so: Wenn jemand bei mir anruft und sagt, er

(Fortsetzung Tab. 92)

Interview Nr.	Nr.	Aussage
		braucht dringend einen Termin. Wenn es passt – gut; Wenn es nicht passt, dann ist es auch gut. Wenn jetzt aber jemand anruft, der mir in der informellen Organisation sehr nahe steht, und sagt, dass er wirklich dringend etwas braucht... Und wenn die beiden innerhalb von fünf Minuten anrufen und ich habe nur einen Termin, dann können Sie sich überlegen, wer den Termin bekommt.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Der Vollständigkeit halber soll folgende Erkenntnis Erwähnung finden. Ihr folgt keine Integration in den theoretischen Bezugsrahmen III: Im Rahmen der Theorie wurde weiter erarbeitet, dass ein Mitarbeiter Vertrauen in eine Person, in eine soziale Beziehung und in eine Organisation entwickeln kann. Vor dem Hintergrund einer Karriere als Erfolgsvariable werden von den Gesprächspartnern Personen (z. B. in Kollegen in Aussage B 3 – 8) oder in Beziehungen (z. B. in Netzwerke in Aussage A 2 – 27) genannt. Keiner der Gesprächspartner erwähnte in diesem Zusammenhang das Vertrauen in eine Organisation.

b. Vertrauensvolle Kommunikation

In der folgenden Tabelle 93 werden Beispielaussagen für vertrauensvolle Kommunikation dargestellt.

Tab. 93: Kommunikation in einer Organisation – Vertrauensvolle Kommunikation

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 2	5	Allerdings habe ich auch viel durch den alltäglichen Umgang mit den Themen gelernt. Weiter haben wir Berater, gerade zu Strategie Themen, ins Unternehmen geholt. Wir haben Workshops mit Kollegen und Führungskräften organisiert, in denen wir uns ausgetauscht haben.
A 3	5	Neue und schwierige Situationen besprach der Praxispartner auf seinem Weg zum Bereichsleiter mit ausgewählten Vertrauten, um ein Fremdbild auf die Situation zu erhalten. Als hilfreich wurde dabei vor allem der selektive Austausch mit anderen Führungskräften aus dem gleichen Unternehmen oder anderen Personen, die oftmals eine „neutrale“ Meinung auf die jeweilige Situation bieten konnten, empfunden. Die reflektierende Verarbeitung von schwierigen Situationen im persönlichen Netzwerk war dabei ausschlaggebend.
C 1	29	Durch lange Gespräche und Unterhaltungen mit Kollegen und Führungskräften lernt man die informale Organisation kennen. Meine Themen zu Beginn meiner Zeit in diesem Unternehmen waren beispielsweise: Wie geht man eigentlich miteinander um? Welche Kommunikationszirkel gibt es? Gilt das geschriebene oder das gesprochene Wort? Wie geht man mit Fehlern um? Gibt es Gemeinsamkeiten, die die Erfolgreichen bzw. die weniger Erfolgreichen in einer Situation haben?
C 3	16	Die informale Organisation erlebe ich hauptsächlich durch Kommunikation. Beispielsweise werden bei einem Feierabendbier mit Bekannten viele Dinge besprochen, die allerdings mit der eigentlich intendierten Absicht des Unter-

(Fortsetzung Tab. 93)

Interview Nr.	Nr.	Aussage
		nehmens wenig gemein haben. Ich nehme wahr, dass die Kommunikation in solchen Runden oftmals an ein „Jammern auf hohem Niveau“ erinnert.
C 3	19	Die ungeschriebenen Gesetze habe ich hauptsächlich von meinen Kollegen gelernt. Sie waren bereit, ihre bereits gemachten Erfahrungen mit mir zu teilen. Dazu hat aber auch gehört, dass ich mich bewusst in den Kreis der Kollegen integriert habe. Das bedeutet beispielsweise, dass ich zu Treffen außerhalb der Arbeitszeit mitgegangen bin.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Inhaltlich beschreiben die Gesprächspartner, wie sie selbst informelles Lernen erlebt haben: Aussage C 3 – 13 beschreibt beispielsweise ein Treffens außerhalb der Arbeitszeit. Dies weist darauf hin, dass die vertrauensvolle Kommunikation in der informalen Organisation verankert wird.

Die Interviews zeigen weiter, dass für das informelle Lernen die bereits im theoretischen Bezugsrahmen integrierten Beteiligten Kollegen und Führungskraft eine wichtige Rolle spielen. Dies zeigt sich insbesondere in Kombination mit Zusammenhang Nr. 1, in dem beschrieben wird, wie ein Mitarbeiter lernt, wie in einer Organisation Entscheidungen vorbereitet werden.

Mit Blick auf die Kommunikation in der informalen Organisation wurde theoretisch erarbeitet, dass sie entweder auf Informationsbedürfnissen oder auf sozialen Bedürfnissen basiert. Die Auswertung der Interviews ergibt in dieser Hinsicht keine Ergänzungen. Aussagen A 3 – 5 oder C 1 – 29 sind Beispiele für Kommunikation in der informalen Organisation aufgrund von Informationsbedürfnissen. Aussage C 3 – 16 beschreibt eine Kommunikation, die eher den sozialen Bedürfnissen zuzuordnen ist.

c. Mikropolitische Kommunikation

Im Rahmen der mikropolitischen Kommunikation steht hauptsächlich das kommunikative Verhalten des Mitarbeiters im Vordergrund. Die Aussagen, die der mikropolitischen Kommunikation zugeordnet wurden, lassen sich in drei Punkten zusammenfassen:

- Fachlicher und sozialer Status durch Kommunikation,
- Kommunikation als Medium innerhalb des Zusammenhangs zwischen Kompetenz und Performanz und
- Beeinflussung der Rolle durch „authentische“ und „reelle“ Kommunikation.

Fachlicher und sozialer Status durch Kommunikation

Tabelle 94 zeigt Beispielaussagen für die drei Punkte. Beispiel A 1 – 15 zeigt beispielsweise, dass sich Gesprächspartner A 1, dessen Ziel eine Karriere war, durch Kommunikation um einen fachlichen und sozialen Status bemüht hat: Er hat seinen Karrierewunsch an den richtigen Stellen platziert, er hat Themen bearbeitet, die im eine Plattform geboten haben und er hat sich um ein karriereförderliches Netzwerk bemüht. Auf diese Weise machte er, wie er selbst sagt, eine Karriere in der informalen Organisation. Rückblickend und auf Basis seiner heutigen Position kann festgestellt werden, dass dies aus Sicht seiner Karriere ein erfolgreicher Plan war.

Ein Beispiel auf den Einfluss von mikropolitischem Agieren bei der Erarbeitung eines sozialen Status zeigt eine Aussage von Gesprächspartner B 1: Er sagt, es ist wichtig, dass man, obwohl man seine eigene Meinung vertritt, „andere nicht vor den Kopf stößt“.

Tab. 94: Kommunikation in einer Organisation – Mikropolitische Kommunikation

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 1	15	<p>Auf seinem Entwicklungsweg hat der Gesprächspartner sehr stark von der informellen Organisation profitiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Er hat sich die richtigen Kollegen ausgesucht, um mit diesen zu diskutieren, dass er befördert werden will, • er hat sich um die richtigen Projekte bemüht, • er hat sich um die Teilnahme an den richtigen Workshops bemüht, • er hat an den richtigen Veranstaltungen teilgenommen, • er hat die richtigen Beziehungen gehabt und, • die richtigen Leute gekannt.
A 3	29	<p>Es wird als grundsätzlich positiv bewertet, wenn Mitarbeiter eine eigene Meinung haben und diese auch vertreten. Wichtig in diesem Zusammenhang ist der Umgang mit der eigenen Meinung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie wird die eigene Meinung kommuniziert? • Wie kompromissfähig ist ein Mitarbeiter mit einer eigenen Meinung im Umgang mit anderen Meinungen? • Wird der Mitarbeiter mit einer eigenen Meinung durch diese Meinung zum Störenfried der Abteilung?
B 1	20	<p>Man muss die Positionen kennen, um sich im System zu bewegen. Man darf nicht immer auf Konfrontation gehen, um was zu verändern. Es gibt für jedes Thema den richtigen Zeitpunkt. Es kann sich im Laufe der Zeit entwickeln. Ich bin keiner, der vor den Kopf stößt. Natürlich muss man seine Meinung sagen, Man muss sich in Themenfeldern bewegen, die gerade wichtig und angesagt sind, man kann aber auch für ein Thema kämpfen, ohne dass man gleich den anderen vor den Kopf stößt. Im Prinzip musst Du das Spielfeld kennen, auf dem Du spielst. Dafür braucht man eine ganze Zeit an Beobachtung. Je politischer das Spielfeld wird, desto mehr musst Du wissen, was Du mit welchen Aussagen auslöst. Aber Du musst Dir selber treu bleiben. Wenn ich für eine Sache stehe, muss ich auch weiter dafür stehen. Es</p>

(Fortsetzung Tab. 94)

Interview Nr.	Nr.	Aussage
		kommt darauf an, in welchem Ton ich das und mit welcher Ausdauer ich das mache.
B 2	19	Zu diesem Wollen muss ein konkretes Ziel, wohin der Mitarbeiter sich entwickeln will, authentisch kommuniziert werden. Wenn der Mitarbeiter mir dies beschreiben kann, würde ich ihm in einem ersten Schritt eine Rückmeldung zu seinen Fähigkeiten geben und mit ihm einen Entwicklungsplan machen.
C 3	27	Es kommt immer darauf an, wie der Mitarbeiter seine eigene Meinung kommuniziert. Und ob die eigene Meinung „reell“ ist, oder ob sie eher als Blödsinn eingestuft wird. Wie seine Kollegen den Mitarbeiter einschätzen hängt beispielsweise auch davon ab, ob der Mitarbeiter seine eigene Meinung überhaupt kommuniziert.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Kommunikation als Medium innerhalb des Zusammenhangs zwischen Kompetenz und Performanz

Die Wirkung von Kommunikation im Rahmen der Verbindung zwischen Kompetenz und Performanz wird beispielsweise in Aussage A 3 – 29 angesprochen: Es ist nicht ausreichend, dass der Mitarbeiter kompetent in einem Thema ist. Die Kompetenz muss durch Kommunikation (als Medium) in Performanz umgewandelt werden.

Beeinflussung der Rolle durch „authentische“ und „reelle“ Kommunikation

Aussage B 2 – 19 knüpft an die Kommunikation des Entwicklungswunsches, der bereits im Rahmen der Eigenverantwortung des Mitarbeiters bearbeitet wurde, an. Der Gesprächspartner spricht davon, dass der Mitarbeiter in diesem Zusammenhang authentisch kommunizieren solle und meint damit, dass ein Mitarbeiter erreichbare Ziele vor Augen hat und weiß, welche Aufgaben und Positionen zu ihm passen. Dies knüpft an die Diskussion im Rahmen Voraussetzung Nr. 4 an, in der Entwicklung einer „Vision“ für das eigene Berufsleben als Aufgabe des Mitarbeiters dargestellt wurde. Gesprächspartner C 2 nennt diese Art von Kommunikation „reell“ und bezieht diese Beschreibung nicht nur auf die Kommunikation eines Karrierewunsches, sondern auf die Kommunikation eines Mitarbeiters insgesamt (vgl. Aussage C 2 – 27)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die empirische Überprüfung eine Bestätigung der theoretisch erarbeiteten Voraussetzung ergeben hat.

9. Integration der Ergebnisse der Fallstudie

Die Auswertung und Interpretation der Interviews hinsichtlich der insgesamt 8 Zusammenhänge und Voraussetzungen hat eine Ergänzung bzw. Präzisierung des theoretischen Bezugsrahmens in folgenden vier Punkten ergeben:

- Neben Normen und fachlicher Kompetenz wird in einer Organisation weiter die Vorbereitung von Entscheidungen durch informelles Lernen verinnerlicht. Da dieses Wissen von den Gesprächspartnern als karriereförderlich angesehen wurde, wurde das Stichwort „Entscheidungsvorbereitung“ in Zusammenhang Nr. 1 integriert.
- Die empirischen Auswertungen weisen auf eine Einheit von fachlichem und sozialem Status im Rahmen der Anerkennung hin. Daher wurde im Rahmen des Zusammenhangs Nr. 2 entschieden, dass die beiden Kästchen „sozialer Status“ und „fachlicher Status“, die im Rahmen der Karriere in der informalen Organisation aufgeführt sind, zu einem Kästchen „sozialer und fachlicher Status“ zusammengefasst werden.
- Die Transformation einer Karriere in der informalen Organisation in eine Karriere in einer formalen Organisation wurde durch die Fallstudienuntersuchung nicht vollständig bestätigt. Die Gesprächspartner formulierten Bedingungen, durch die eine Transformation verhindert werden kann bzw. Merkmale, die für eine Transformation erfüllt sein müssen. Daher wurde die Verbindung in Zusammenhang Nr. 3 durch eine gestrichelte Linie ersetzt.
- Die Führungskraft als Bestandteil der Organisation übernimmt eine hervorzuhebende Rolle sowohl für das informelle Lernen als auch für die Karriere eines Mitarbeiters. Diese Hervorhebung wird im theoretischen Bezugsrahmen durch eine fette Schrift in Großbuchstaben der Führungskraft umgesetzt.

Abbildung 63 stellt den theoretischen Bezugsrahmen nach der Integration der Ergebnisse der Fallstudie dar.

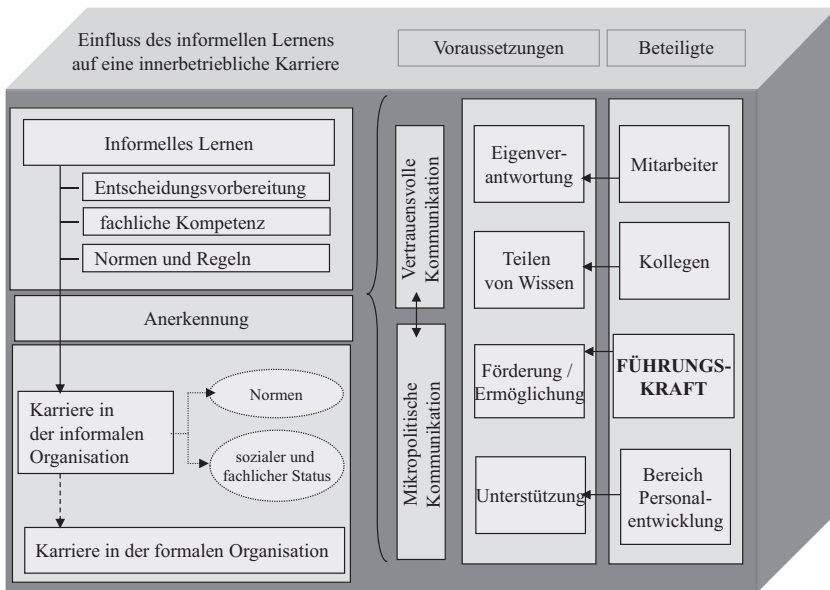


Abb. 63: Theoretischer Bezugsrahmen nach der Integration der Ergebnisse der Fallstudie

Quelle: Eigene Darstellung

10. Diskussion der Ergebnisse

Der entwickelte theoretische Bezugsrahmen erhebt keinen Anspruch auf die Behandlung als deterministisches Modell. Auf Basis einer offenen Suchhaltung im Rahmen der Auswertung der Interviews ergeben sich zwei konkrete Ansatzpunkte für eine Öffnung, die für die finale Darstellung des theoretischen Bezugsrahmens III im Folgenden diskutiert werden: Zum einen die Rolle des Zufalls für eine Karriere (a) und zum anderen die Bedeutung formaler Qualifikationen für eine Karriere (b).

a. Rolle des Zufalls

Die Rolle des Zufalls wurde von den Gesprächspartnern insbesondere im Zusammenhang Nr. 3, dem Zusammenhang zwischen einer Karriere in der informalen und in der formalen Organisation, erwähnt. Tabelle 95 zeigt die Aussagen der Interviewpartner hinsichtlich des Einflusses des Zufalls auf die Transformation einer Karriere in der informalen Organisation in eine Karriere in der formalen Organisation.

Tab. 95: Interviewausschnitte zu Einfluss des Zufalls auf eine Karriere

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 1	10	<p>Für einen Entwicklungsschritt muss sich ein Mitarbeiter in seiner jetzigen Aufgabe gut auskennen: Er muss fachlich gut sein. Weiter muss er soziale Kompetenzen aufweisen. Der Gesprächspartner ist auch der Meinung, dass diese sozialen Fähigkeiten vorhanden sein müssen und nicht entwickelt werden können. Als dritte Komponente fügt der Gesprächspartner noch Glück hinzu.</p> <p>Dieses Quäntchen Glück, das man als Mitarbeiter für einen Entwicklungsschritt braucht, kann man nicht gestalten. Das kommt einfach und ist extra-funktional.</p>
A 2	35	<p>Im Nachhinein glaube ich nicht mehr an Zufälle. Ich habe niemals mit jemanden darüber gesprochen, was ich gerne möchte. Ich hatte nicht den Zwang, mich zu verändern.</p>
A 3	25	<p>Nach Meinung des Praxispartners spielt der Zufall im Rahmen des Entwicklungswegs nur eine untergeordnete Rolle: „Manchmal hilft er.“</p> <p>Begründet wird die Meinung damit, dass eine Entwicklung nicht von heute auf morgen, sondern über eine gewisse Zeit, die aus mehreren „Bewährungssituationen“ besteht, passiert.</p>
B 1	42	<p>Zufall gibt's. Du kannst sehr gut sein. Ein anderer, der genauso gut ist wie Du, ist zur richtigen Zeit am richtigen Ort und Du selbst gehst leer aus und machst keine Karriere. Ja, das gibt's. Und es ist schwierig diesen Zufall zu gestalten. Die Spekulation auf den Zufall kann auch schief gehen.</p>
B 2	11	<p>Allgemein gibt es Entwicklungen, in denen die Führungskraft eine sehr große Rolle spielt. In diesen Fällen kann die Führungskraft Personalentwicklung, was aus meiner Sicht mit zu ihren Aufgaben gehört, betreiben. Personalentwicklung bedeutet in diesem Fall für mich, mit einem Kandidaten ein gezieltes Entwicklungskonzept zu erarbeiten. Und sie bieten damit dem Kandidaten eine mögliche Showbühne, auf der er sich präsentieren darf. Leider gibt es meiner Erfahrung nach nur wenige Führungskräfte, die das wirklich können. Genauso gibt es aber auch Entwicklungen, in denen die Führungskraft keine Rolle spielt. Daher glaube ich, dass auch Glück und Schicksal zu einer Entwicklung dazu gehören.</p> <p>Bei mir war es so, dass ich einen wirklich guten Start hatte: Ich hatte die Gelegenheit, die Fabrik in all ihren Facetten kennenzulernen. Ich hatte auch relativ schnell die Gelegenheit, für Führungskräfte Auswertungen zu erstellen. Damit hatte ich eine Plattform, auf der ich mein Können zeigen und mich beweisen konnte.</p>
B 3	54	<p>Ich glaube, der Zufall hat einen extrem großen Einfluss. Wenn ich auf meinen eigenen Entwicklungsweg zurückschaue: Ich war nur 1,5 Jahr Teamleiter. Und das hat einzig und allein damit zu tun, dass wir einen neuen Chef bekommen haben. Der hat sich sehr stark mit mir auseinander gesetzt und dadurch hat er meine Fähigkeiten erkennen können. Dass ich diesen Chef bekommen habe, das ist Zufall. Ich hatte vorher ein weiteres Beispiel genannt: Der Zufall war, dass ich in einen Bereich gekommen bin, dessen Chef kurz vor der Rente stand. Wenn ein jung-dynamischer Mensch an seiner Stelle gesessen hätte, wäre meine Karriere bestimmt ganz anders verlaufen.</p>
C 1	39	<p>Der Zufall hat einen großen Einfluss auf einen Entwicklungsweg. Chancen ergeben sich beispielsweise auch durch das Wachstum eines Unternehmens. Das ist aber keine mathematische Funktion. Der Mitarbeiter kann den Zufall allerdings nicht steuern. Allerdings glaube ich auch nicht, dass 100 % Zufall notwendig sind, damit sich ein Mitarbeiter entwickeln kann. Das hat auch viel mit Arbeit und Motivation zu tun.</p>

(Fortsetzung Tab. 95)

Interview Nr.	Nr.	Aussage
C 2	31	Der Zufall hat für eine Karriere einen großen Anteil: Eine Entwicklung besteht aus eigener Arbeit, ein Netzwerk, das unterstützt und zu einem großen Maß aus Zufall. Und wenn der Mitarbeiter jünger ist, dann sind die Optionen größer als wenn der Mitarbeiter älter ist.
C 3	25	Der Zufall spielt meiner Meinung nach bei einer Karriere keine große Rolle. Die Führungskraft muss über eine gewisse Zeit Engagement und Motivation wahrnehmen. Wenn sich dann eine Möglichkeit ergibt, wird dieser Mitarbeiter mit Sicherheit eine Chance erhalten.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Zum Zufall und seinen Einfluss auf eine Karriere haben sich alle neun Interviewpartner, teilweise kontrovers, geäußert. Aussagen A 2 – 3 oder C 3 – 25 sprechen dem Zufall nur eine geringe Bedeutung für eine Karriere zu, während beispielsweise die Aussagen B 3 – 54 oder C 1 – 39 dem Zufall eine große Bedeutung für eine Karriere zusprechen. Die unterschiedliche Bedeutung des Zufalls resultiert aus sich regelmäßig wiederholenden Situationen bzw. eigenen Erfahrungen, die der Interviewpartner erlebt hat. Diese sogenannten Repisoden resultieren dann in einer verallgemeinerten abstrakten Meinung zu dem Zusammenhang zwischen Karriere und Zufall. Falls dem Zufall im Rahmen des Zusammenhangs zwischen einer Karriere in der informalen Organisation und der formalen Organisation eine eigenständige Funktion zugewiesen werden würde, müsste der theoretische Bezugsrahmen an dieser Stelle eine Erweiterung erfahren und der Zufall als (weitere) Einfluss- oder Kontextvariable Berücksichtigung finden.

Nach einer Literaturrecherche und ergänzenden Telefonaten im Nachgang zu den Interviews mit einem Teil der Gesprächspartner kann festgestellt werden, dass dem Zufall im Rahmen des theoretischen Bezugsrahmens nur eine geringe Bedeutung zugesprochen werden soll und er daher keine Berücksichtigung als Variable findet. Begründet wird dies mit dem Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Weinert, 2004, S. 142; Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 629 f.). Unter Selbstwirksamkeit wird in diesem Zusammenhang „die Menge an Überzeugungen, dass man sich in einer bestimmten Situation angemessen verhalten und angemessene Leistungen erbringen kann“ (Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 629) verstanden. Wenn dem Zufall eine große Bedeutung zugesprochen werden würde, dann würde der Zufall, und nicht beispielsweise der Mitarbeiter oder die weiteren Beteiligten aus dem theoretischen Bezugsrahmen, eine Karriere steuern und beeinflussen. Das führt zu einem Gefühl entweder der „Ohnmacht“ oder des „Ausgeliefert-Seins“. Da wahrgenommene und anerkannte Kompetenz einen Einfluss auf eine Karriere hat, wie in Zusammenhängen Nr. 1

und Nr.2 gezeigt wurde, kann, vereinfacht ausgedrückt, eine Karriere durch informelles Lernen beeinflusst werden.

Auch wenn der Einfluss des Zufalls nicht vollständig ausgeschlossen werden kann, ist demzufolge der Einfluss der Eigenverantwortung des Mitarbeiters (vgl. Voraussetzung Nr.4), wie auch der Einfluss der Führungskraft (vgl. Voraussetzung Nr.6) bedeutender und einflussreicher.

b. Bedeutung formaler Qualifikationen für eine Karriere

Ein fachlicher Status wird einem Mitarbeiter, wie bereits dargestellt, als Ergebnis gezeigter Fachkompetenz zugeschrieben. Grundsätzlich wird in diesem Zusammenhang nicht unterschieden, ob der Mitarbeiter die Performanz auf Basis des informellen Lernens oder auf Basis formaler Qualifikationen gezeigt hat: „(...) wenn von kompetenzförderlicher Arbeitsgestaltung, Lernumgebungen und selbstorganisiertem Lernen die Rede ist, dann sind damit Fähigkeiten und Fertigkeiten gemeint, die gelernt und auch angewendet werden sollen, und zwar im Sinne eines sich freiwillig und aktiv an seine sich ändernde (Arbeits-) Umgebung anpassenden bzw. sie gestaltenden Menschen. Dazu sind jedoch nicht verschiedene Kompetenzen nötig, sondern unterschiedliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Qualifikationen!) in Verbindung mit kompetentem Handeln“ (Vonken, 2005, S.132). Von den Gesprächspartnern wurden formale Abschlüsse aus zwei unterschiedlichen Perspektiven betrachtet: Erstens gibt es nach ihnen Positionen, welche man ohne einen formalen Abschluss nicht erreichen könne und zweitens, welche Bedeutung sie formalen Abschlüssen bei der Besetzung von offenen Positionen zuweisen.

Zum ersten Punkt:

Die Gesprächspartner erwähnen, dass bestimmte Qualifikationen Voraussetzung für die Besetzung bestimmter Positionen sind. Das ist insbesondere dann der Fall, wenn die Qualifikation verbunden ist mit Berechtigungen. Beispielsweise erwähnt Gesprächspartner B1, dass ein Mitarbeiter, wenn er eine Meisterstelle ausfüllen möchte, auch die formale Qualifikation eines Meisters vorweisen muss. Zusätzlich verhilft eine formale Qualifikation zu einem fachlichen Status. Umgangssprachlich würde man dies wahrscheinlich als „Vorschußlorbeeren“ bezeichnen. Gesprächspartner A2 beschreibt aus eigenen Erfahrungen, dass das Wissen, dass er formal gelernt hat, nicht „sonderlich viel geholfen hat.“ Trotzdem hat es seine Entscheidungen aus Sicht seiner Mitarbeiter und Kollegen legitimiert.

Die folgende Tabelle 96 führt die angesprochenen Beispielsaussagen hierfür auf.

Tab. 96: Bedeutung der formalen Qualifikation – gewisse Positionen

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 2	2	Das Wissen, das ich auf der Meister-Schule gelernt habe, hat mir beispielsweise bei der Einführung der Gruppenarbeit nicht sonderlich viel geholfen. Die Meister-Schule war nur die Grundlage, dass ich in meiner Stellung akzeptiert war. Und dass es akzeptiert war, dass ich neue Methoden eingeführt habe.
B 1	50	Es gibt gewisse Positionen, die man ohne gewisse formale Abschlüsse nicht belegen kann. Du kannst keine Meisterstelle belegen, solange Du keinen formalen Abschluss als Meister hast. Oder Abteilungsleiter. Für manche Themen muss es beispielsweise auch ein Dr. sein, z. B. im Entwicklungsbereich.
C 1	9	Für mich haben formale Zeugnisse eine marginale Bedeutung. Es ist allerdings auch eine rechtliche Frage: Der Bewerber kann mit diesen Abschlüssen nachweisen, dass er die Ausbildung tatsächlich hat, die er sagt, dass er sie habe. Arbeitszeugnisse zeigen, welche Tätigkeitsschwerpunkte jemand in seinem Arbeitsleben hatte. Waren die logisch aufeinander aufbauend? Gibt es dabei eine „logische Linie“? Dann gilt für mich immer noch, Arbeit ist Leistung durch Zeit. Das bedeutet: Wie lange braucht jemand, beispielsweise um sein Studium zu beenden. Die Bewertungen sind dabei allerdings reine Semantik.
C 3	8	Formale Zeugnisse stellen für mich eine Dokumentation von Qualifikationen dar. Sie zeigen, welche Basisausbildung ein Mitarbeiter hat. Für mich als Führungskraft sind sie vor allem bei der Personalauswahl wichtig und stellen ein Auswahlkriterium dar. Wie der Mitarbeiter mit dem Wissen umgeht und ob er Soft Skills mitbringt, das zeigt sich erst im Laufe der Zeit.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Zum zweiten Punkt:

Der formale Abschluss spielt bei der Besetzung von Positionen insbesondere dann eine Rolle, wenn der Kandidat den Entscheidenden nicht bekannt ist, da davon ausgegangen wird, dass der Abschluss eine gewisse Qualität des Kandidaten durch vorhandenes methodisches und fachliches Wissen sicherstellt. So gibt Interviewpartner A 1 (Aussage 7) beispielsweise an, dass er der Herkunft der Zeugnisse (= das ausstellende Institut) eine hohe Bedeutung zuspreche. Falls ein Mitarbeiter den Entscheidenden bekannt ist, spielen eher Erfahrungen und Performanz bei der Besetzung von Positionen eine Rolle.

Die folgende Tabelle 97 führt die angesprochenen Beispielsaussagen hierfür an.

Tab. 97: Bedeutung der formalen Qualifikation – Neueinsteiger

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 1	7	Seiner Meinung nach haben die die formalen Abschlüsse die Funktion einer Eintrittskarte. Für ein Bewerbungsgespräch haben die Güte und die Herkunft dieser Zeugnisse eine hohe Bedeutung.
A 3	14	Formale Zeugnisse haben vor allem in Bewerbungssituationen, in denen man sich in einem „neuen Unternehmen“ bewirbt, eine Bedeutung. Grund dafür

(Fortsetzung Tab. 97)

Interview Nr.	Nr.	Aussage
		ist, dass mit einem Abschluss Vermutungen über die Fähigkeiten des Bewerbers verknüpft werden. Beispielsweise kann angenommen werden, dass ein Bewerber, der einen Universitätsabschluss hat, gewisse konzeptionelle Fähigkeiten mitbringt. Im Entscheidungsprozess für eine interne Stellenbesetzung spielt hauptsächlich die Leistung, die der Mitarbeiter auf seiner aktuellen Stelle gezeigt hat, eine Rolle. Das bedeutet, dass der Mitarbeiter eine Gelegenheit braucht, um seine Fähigkeiten zu zeigen. Formale Abschlüsse spielen in diesem Fall eine eher untergeordnete Rolle.
B 3	12	Formale Nachweise sind insbesondere dann wichtig, wenn sie sich in Bereichen vorstellen oder bewerben, in dem sie nicht persönlich bekannt sind. Das ist, glaube ich, aber ganz natürlich. Und die Bedeutung des Abschlusses ist auch davon abhängig, welchen Werdegang derjenige gemacht hat, bei dem man sich bewirbt. Jetzt nehmen wir mal an, jemand hat einen Universitätsabschluss. Dr.-Titel, usw. Also eine klassische elitäre Ausbildung. Der wird im Zweifelsfall seines Gleichen suchen. Genauso wie ich mir, aufgrund meines Werdegangs, durchaus vorstellen kann, jemanden einzustellen, der sich beruflich gut entwickelt hat, und der keinen Hochschulabschluss hat. Jemanden, der soviel praktische Erfahrung hat, dass er das kompensieren kann.
C 2	15	Formale Zeugnisse haben bei der Einstellung eine Bedeutung, wenn beispielsweise der Bewerber ein wirklicher Berufseinsteiger ist. Grundsätzlich halte ich solche Zeugnisse aber nicht für das Entscheidende. Ich kenne kein Beispiel, in dem ich bei einer internen Bewerbung ein Zeugnis angeschaut habe. Die schau ich mir nur bei einem Neueinsteiger an.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Die folgenden Aussagen in Tabelle 98 weisen weiter darauf hin, dass die Bedeutung der formalen Qualifikation je nach Bias der entscheidenden Führungskraft definiert wird. Interviewpartner A 1 hat beispielsweise promoviert. Für ihn sind formale Zeugnisse eine Eintrittskarte – und wie oben geschrieben, ist für ihn Abschluss nicht gleich Abschluss, sondern die Qualität und Güte des Zeugnisses hängt von dem, das Zeugnis ausstellende Institut zusammen (Aussagen A 1 – 1 und 7). Interviewpartner C 1 hingegen hat seine Ausbildung über den zweiten Bildungsweg absolviert. Er gibt an, dass für ihn formale Zeugnisse allgemein nur eine „marginale Bedeutung“ haben (Aussagen C 1 – 1 und 9).

Tab. 98: Bedeutung der formalen Qualifikation – Bias

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 1	1	Der Praxispartner hat auf seinem Entwicklungsweg von seiner universitären Ausbildung am meisten profitiert, da er dort die meiste Zeit für das Lernen hatte und sich breit und zweckunabhängig informieren konnte. Ein weiterer Grund dafür sind die ausführlichen Diskussionen zur Vertiefung. Seine Dissertation hat ihn geprägt, weil er dort Methoden gelernt hat und gedanklich viele neue Wege gehen konnte. Nach seiner universitären Ausbildung hat der Gesprächspartner in 30 Jahren beruflicher Entwicklungsweg nur an drei formal organisierten Qualifizierungsmaßnahmen teilgenommen. Auf seinem

(Fortsetzung Tab. 98)

Interview Nr.	Nr.	Aussage
		Entwicklungsweg hat er von neuen Aufgaben und Herausforderungen am meisten profitiert.
A 1	7	Seiner Meinung nach haben die die formalen Abschlüsse die Funktion einer Eintrittskarte. Für ein Bewerbungsgespräch haben die Güte und die Herkunft dieser Zeugnisse eine hohe Bedeutung.
C 1	1	Für meinen Entwicklungsweg ist mit Sicherheit prägend, dass ich über den zweiten Bildungsweg an die Stelle gekommen bin, an der ich jetzt bin. Ich habe mein Abitur im Abendgymnasium, parallel zu meiner Arbeit, gemacht. Da musste ich mich anders organisieren und entscheiden, was wichtig ist und was wirklich dringlich ist. Und diese Fähigkeit hat mich meinen ganzen Entwicklungsweg lang begleitet. Und dies nicht zu meinem Nachteil.
C 1	9	Für mich haben formale Zeugnisse eine marginale Bedeutung. Es ist allerdings auch eine rechtliche Frage: Der Bewerber kann mit diesen Abschlüssen nachweisen, dass er die Ausbildung tatsächlich hat, die er sagt, dass er sie habe. Arbeitszeugnisse zeigen, welche Tätigkeitsschwerpunkte jemand in seinem Arbeitsleben hatte. Waren die logisch aufeinander aufbauend? Gibt es dabei eine „logische Linie“? Dann gilt für mich immer noch, Arbeit ist Leistung durch Zeit. Das bedeutet: Wie lange braucht jemand, beispielsweise um sein Studium zu beenden. Die Bewertungen sind dabei allerdings reine Semantik.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Auf Basis dieser Ergebnisse soll der theoretische Bezugsrahmen um ein Kästchen mit dem Inhalt „formale Qualifikation“ auf Höhe des Kästchens „Karriere in der formalen Organisation“ ergänzt werden. Da die formale Qualifikation außerhalb des Scopes liegt und in der Regel nicht innerhalb einer Organisation erworben werden kann (Ausnahme beispielsweise Berufsausbildung) wird die „Formale Qualifikation“ mit einer gestrichelten Linie mit der „Karriere in der formalen Organisation“ verbunden.

11. Darstellung des theoretischen Bezugsrahmens III

Ziel dieses Kapitels war die Weiterentwicklung des theoretischen Bezugsrahmens II auf Basis der empirischen Exploration. Im ersten Schritt wurden die in den Teilen C und D entwickelten Zusammenhänge empirisch überprüft. Die Ergebnisse wurden in Unterabschnitt I dieses Kapitels bereits in den theoretischen Bezugsrahmen integriert.

In einem zweiten Schritt wurden auf Basis der hermeneutischen Grundhaltung, die der Entwicklung des theoretischen Bezugsrahmens zugrunde liegt, die Interviews bewusst nach abweichenden Meinungen der Gesprächspartner und Ergänzungen ausgewertet. Diese (erneute) Auswertung ergab insgesamt zwei Aspekte: die Rolle des Zufalls für eine Karriere und die Bedeutung formaler Qualifikationen für eine Karriere. Als zusätzliches Ergebnis dieses zweiten

Schrittweise wurde der theoretische Bezugsrahmen um ein Kasten „formale Qualifikation“ ergänzt. Eine Integration des Zufalls wurde in einer näheren Betrachtung nicht als zielführend bewertet. Als Ergebnis stellt Abbildung 64 den theoretischen Bezugsrahmen in seiner finalen Form vor.

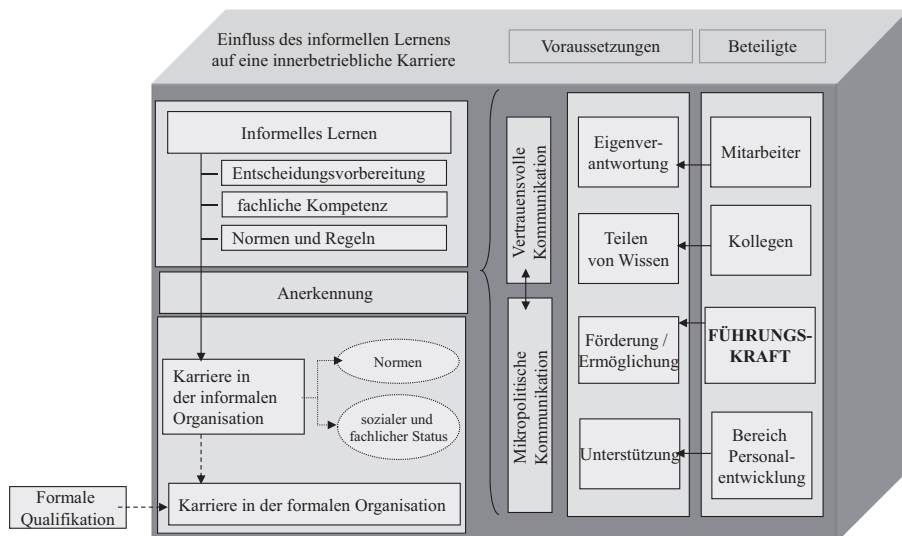


Abb. 64: Theoretischer Bezugsrahmen III

Quelle: Eigene Darstellung

Damit ist die Gestaltung des theoretischen Bezugsrahmens III abgeschlossen und das empirische Ziel dieser Arbeit, wie in Kapitel B.I aufgeführt, erfüllt. Die Bearbeitung des praktischen Ziels, die Formulierung von Handlungsempfehlungen für eine systematischere Förderung und Anerkennung des informellen Lernens als Aufstiegsqualifizierung, ist Aufgabe des folgenden Teils F.

F. Zusammenfassung und Handlungsempfehlung

Teil F als Schluss dieser Arbeit gliedert sich in insgesamt drei Kapitel. Im ersten Kapitel werden die Kernergebnisse dieser Arbeit zusammengefasst und in einer Darstellung des Innovationsbeitrags verdichtet (I). Im zweiten Kapitel wird das praxisorientierte Ziel bearbeitet und auf Basis des theoretischen Bezugsrahmens III eine Handlungsempfehlung in Form eines Leitfadens für Praktiker aus den Bereichen Personal- und Organisationsentwicklung generiert (II). Die Arbeit endet mit dem dritten Kapitel, in dem ein Ausblick auf den weiteren Forschungsbedarf gegeben wird (III).

I. Zusammenfassung und Innovationsbeitrag

Ziel dieser Arbeit ist die Untersuchung des Einflusses des informellen Lernens auf eine Karriere im innerbetrieblichen Kontext. Damit will sie einen Beitrag zur aktuellen Diskussion rund um das informelle Lernen in einer Organisation und zu seiner Theoriebildung leisten.

Die Erarbeitung der Zusammenhänge erfolgt in einem dreistufigen Prozess in den Teilen C,D und E mit Hilfe eines theoretischen Bezugsrahmens, der aus den drei Variablen Organisation, informelles Lernen und Karriere besteht. In ihm wurden die im Rahmen der Bearbeitung der erkenntnisleitenden Fragestellung auf theoretischem und empirischem Weg erworbenen Erkenntnisse gesammelt, geordnet und ausgewertet. Diese Vorgehensweise eignete sich besonders gut für die Integration unterschiedlicher Sichtweisen und theoretischer Modelle, die, obwohl die Arbeit in der Disziplin der Wirtschaftspädagogik verankert ist und ihre grundlegende Einstellung auf deren Zielen fußt, durch die drei unterschiedlichen Variablen (die in der Literatur zumeist unabhängig voneinander betrachtet werden) notwendig geworden ist. Aus dieser integrativen Betrachtung dreier unterschiedlicher Variablen mit der disziplinären Verankerung in der Wirtschaftspädagogik ergibt sich der erste Innovationsbeitrag dieser Arbeit.

Anknüpfend an die Darstellung der drei Forschungslücken zu Beginn der Arbeit – erstens, die Einordnung des informellen Lernens in die Kategorie „Anpassungsfortbildung“, zweitens die hohe Bedeutung der formalen Abschlüsse für die Karriere in einem Unternehmen und drittens das Verständnis, dass Karriere in der formalen Organisation stattfindet – lässt sich folgender Innovationsbeitrag feststellen: Informelles Lernen führt, über Anerkennung, zu einem Status innerhalb einer Organisation. Dieser Status wird als „Karriere in der informalen Organisation“ bezeichnet. Eine Karriere in der informalen Organisation ist einer Karriere in der formalen Organisation in der Regel vorausgeschaltet. Somit wird gezeigt, dass informelles Lernen nicht nur als Anpassungsfortbildung, sondern auch als Aufstiegsfortbildung gelten kann. Weiter wurde gezeigt, dass Normen, die in der Regel durch implizites Lernen verinnerlicht werden, ebenso durch reflexives Lernen verinnerlicht werden können. Die Bedeutung des formalen Lernens für eine Karriere innerhalb einer Organisation konnte insofern relativiert werden, als dass einen fachlicher Status für eine innerbetriebliche Karriere bedeutsamer zu sein scheint, als ein formales Zertifikat. Unternehmensübergreifend scheint formales Lernen für eine Karriere hauptsächlich dann eine Bedeutung zu haben, wenn die Person vorher nicht bekannt ist/keine Kontakte zum neuen Unternehmen hat und die formale Anerkennung von Lernen mittels Zertifikaten als Qualitätsmerkmal nutzen

lässt. Daraus lässt sich schließen, dass die Bedeutung des Status (als Bestandteil der informalen Organisation) höher sein kann, als die eines Zertifikats.

Ein zusätzlicher Erkenntnisbeitrag ergibt sich aus der Schnittstellenbetrachtung zwischen dem Bereich Personalentwicklung und den Führungskräften der Fachbereiche. Die Notwendigkeit der Gestaltung der Schnittstelle und die Unterstützung der Fachbereiche hinsichtlich ihrer Führungsaufgabe Personalentwicklung durch den Bereich Personalentwicklung scheint ein Defizit im aktuellen Selbstverständnis des Bereichs Personalentwicklung zu sein – Die Befähigung der Führungskräfte, und zwar nicht mit dem gesammelten Wissen der Theorie über die Personalentwicklung, sondern mit praxisorientierter Hilfe in Form von zielführenden Instrumenten und einer intensiven Schnittstellenkommunikation, erscheint auf Basis der Ergebnisse das größte Handlungsfeld zu sein. Diesem Handlungsfeld widmet sich, nach einer zusammenfassenden Darstellung des Innovationsbeitrags dieser Arbeit in Tabelle 99, das folgende Kapitel F.II.

Tab. 99: Überblick über den Innovationsbeitrag dieser Arbeit

Ursprung	Innovationsbeitrag der Arbeit
erkenntnisleitende Fragestellung	integrative Betrachtung der drei Variablen Organisation, informelles Lernen und Karriere vor dem Hintergrund der Wirtschaftspädagogik als disziplinäre Verankerung
Forschungslücken	<ul style="list-style-type: none"> × Karriere in der informalen Organisation × informelles Lernen als Aufstiegsfortbildung × Verinnerlichen von Normen durch reflexives Lernen × hohe Bedeutung des innerbetrieblichen Status im Vergleich zu einem Zertifikat
Schnittstellenbetrachtung als zusätzliches Handlungsfeld	Defizit im Rahmen der Bearbeitung der Schnittstelle zwischen dem Bereich Personalentwicklung und den Führungskräften der Fachbereiche hinsichtlich Unterstützung der Führungskräfte bei ihrer Aufgabe Personalentwicklung

Quelle: Eigene Darstellung

II. Handlungsempfehlung

Dieses Kapitel zielt auf die Erfüllung des praxisorientierten Ziels ab, das in Kapitel B.I wie folgt formuliert wurde:

Für die praktische Umsetzung der Ergebnisse sollen Handlungsempfehlungen zur systematischeren Förderung und Anerkennung des informellen Lernens im Sinne einer Aufstiegsqualifizierung in Form eines Leitfadens zur Verfügung gestellt werden. Zielgruppe dieses Ziels sind Praktiker aus den Bereichen Personal- und Organisationsentwicklung.

Die Wahl der Darstellung eines Leitfadens als Handlungsempfehlung zielt darauf ab, Praktikern eine Methode aufzuzeigen, mit Hilfe derer die Ergebnisse dieser Arbeit umgesetzt werden können. Hierfür teilt sich das Kapitel in insgesamt acht Abschnitte. Nach einer Begründung des Bedarfs an einem solchen Leitfaden und der Darstellung seines Aufbaus im ersten Abschnitt (1) folgen in den Abschnitten zwei bis sieben die Darstellung seiner einzelnen Stufen (2 bis 7). Abschließend erfolgt im achten Abschnitt eine Zusammenfassung (8).

1. Begründung und Aufbau

Mit Blick auf die vier Handlungsfelder der Personalentwicklung (Person-Entwicklung, Team-Entwicklung, Organisations-Entwicklung und Beratung/Schnittstellenkommunikation) wird der zu entwickelnde Leitfaden im Handlungsfeld der Organisationsentwicklung verankert. Diese Zuordnung lässt sich inhaltlich begründen: Ziel ist die Gestaltung eines Leitfadens, der das Ziel einer systematischeren Förderung und Anerkennung des informellen Lernens im Sinne einer Aufstiegsqualifizierung ermöglicht. Die Gestaltung derartiger Konzepte gehört in das Handlungsfeld der Organisations-Entwicklung.

Welchen Bedarf nach einem solchen Leitfaden gibt es? Auch wenn es eine Reihe von Literatur zu den Instrumenten der gesellschaftlichen Anerkennung von Kompetenz gibt, wie z. B. der Leistungsbeurteilung oder der Potenzialbewertung, werden dort in der Regel keine Verknüpfungen zu den beiden weiteren Variablen des theoretischen Bezugsrahmens (informelles Lernen und Karriere) vorgenommen (z.B. North & Reinhardt, 2005; Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007). Mit Bezug zum theoretischen Bezugsrahmen lassen sich zwei weitere Mängel identifizieren: Ein Mangel besteht in der nicht ausreichend beschriebenen Schnittstelle zwischen dem Bereich Personalentwicklung (als Entwickler) und den Fachbereichen (als Anwender). Weiter bewegen sich

Veröffentlichungen für die Anerkennung von informellem Lernen, wie beispielsweise die europäischen Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens (CEDEFOP, 2009) auf relativ abstraktem Niveau und sind daher für die praktische Umsetzung der Ergebnisse des theoretischen Bezugsrahmes, der gerade die Anerkennung als Verlinkung zwischen informellem Lernen und Karriere sieht, wenig hilfreich.

Welche Erkenntnisse, gewonnen durch die Bearbeitung der erkenntnisleitenden Fragestellung, sind bei der Erstellung des Leitfadens zu berücksichtigen?

Erstens:

Aufgrund der bedeutenden Rolle der Führungskraft für den karriereförderlichen Einfluss des informellen Lernens, kann der Bereich Personalentwicklung nur als mittelbares Element wirken: Er erarbeitet Konzepte, Methoden oder Instrumente und „übergibt“ sie dann den Führungskräften, die mit eben diesem Output unmittelbar Personalentwicklung betreiben. In der Konsequenz bedeutet dies, dass Führungskräfte die systematischere Förderung und Anerkennung von informellem Lernen erlernen sollen.

Zweitens:

Hinsichtlich des Kontextes wurden im Rahmen der Arbeit zwei wichtige Bestandteile der Kontextvariable Organisation identifiziert: Kommunikation und Normen als die beiden Basiselemente. Sie sollen in dem Leitfaden Berücksichtigung finden.

Drittens:

Da der Prozess, wie er im theoretischen Bezugsrahmen dargestellt ist, die Übernahme von Eigenverantwortung des Mitarbeiters für informelles Lernen voraussetzt, stellt dies ein Lernziel dar.

Viertens:

Karriere als Erfolgsvariable ist abhängig vom Zusammenspiel der beiden anderen Variablen (Organisation und informelles Lernen). Sie trägt daher keinen weiteren Bestandteil bei.

Der Leitfaden besteht aus insgesamt sechs Stufen, die im Folgenden erläutert werden sollen:

- Zielformulierung,
- Zusammenstellung der geltenden Normen,

- Erarbeitung eines Konzeptes,
- Kommunikation des Konzeptes bei seiner Einführung,
- Anwendung des Konzeptes in den Fachbereichen und
- Evaluation der Anwendung des Konzeptes.

Zum besseren Verständnis werden die sechs Stufen mit Hilfe eines Beispiels dargestellt. Mit Bezug zur erkenntnisleitenden Fragestellung soll das (fiktive) Beispiel die Einführung einer Potenzialbewertung in einer Organisation sein. In der Literatur finden sich verschiedene und unterschiedlich aufwändige Instrumente zur Potenzialbewertung (Bröckermann, 2007, S. 228; Stender, 2009, S. 139 ff.; proFILE, 2004, S. 125 ff.). Ziel der Nutzung dieses Beispiels ist es daher nicht, ein neues Konzept zur Messung des Potenzials von Mitarbeitern in einer Organisation zu gestalten. Vielmehr ist es Ziel mit Bezug zum theoretischen Bezugsrahmen zu erläutern, auf was im Rahmen der Potenzialbewertung geachtet werden soll, wenn es die karriereförderliche Funktion des informellen Lernens unterstützen soll. In anderen Worten geht es um die Methode.

2. Erste Stufe: Zielformulierung

Die erste Stufe des Leitfadens besteht aus der Formulierung eines Zielesystems zur Orientierung bei der Erstellung von Konzepten und Instrumenten.

Anknüpfend an Erkenntnisse, die bei der Erstellung des praktisch orientierten Leitfadens zu berücksichtigen sind und an die disziplinäre Verankerung der Arbeit in der Wirtschaftspädagogik, soll als normatives Ziel für den Output des Bereichs Personalentwicklung die Befähigung des Mitarbeiters zur Übernahme von Eigenverantwortung und die Befähigung der Führungskräfte zur Übernahme ihrer Rolle als Personalentwickler festgehalten werden.

Das dem Leitfaden zugrunde liegende Lernziel lautet, wie oben bereits skizziert: Führungskräfte einer Organisation sollen Instrumente zur systematischen Förderung und Anerkennung informellen Lernens anwenden können. Die Zielgruppe besteht demnach aus den Führungskräften einer Organisation.

Die strategischen Ziele des Bereichs Personalentwicklung werden in der Regel aus der Strategie der Organisation abgeleitet: „Die langfristigen Ziele einer Organisation bestimmen ihre Strategie. Die Beschäftigung damit ist (...) wichtig, weil sie eine Reihe von Auswirkungen haben auf Stellenbesetzungen (...) und Leistungsbewertungen“ (Weinert, 2004, S. 594; vgl. Bröckermann, 2007, S. 13 f.). Das bedeutet, dass strategische Entscheidungen eine Reihe von opera-

tiven Entscheidungen und die Verteilung von Kapazität betreffen (Mintzberg, 1979, S. 61).

Beispielsweise lautet die personalpolitische Strategie einer Organisation: Begegnung des Mangels an Talenten auf dem Arbeitsmarkt durch Sicherstellung des internen Führungskräftenachwuchses. Dieses Vorgehen ist in der Praxis aufgrund eines steigenden Bedarfs an Fach- und Führungskräften (Hummel et al., 2010, S. 81) nicht unüblich. Folgende Aussage von Gesprächspartner C 1 bietet hierfür ein Beispiel an.

Tab. 100: Sicherstellung des internen Führungskräftenachwuchses als personalpolitisches Ziel

Interview Nr.	Nr.	Aussage
C 1	19	In unserem Unternehmen haben wir die strategische Aussage, dass wir acht von zehn Führungspositionen mit internen Mitarbeitern besetzen wollen. Das führt dazu, dass wir eine Kultur haben müssen, die dies ermöglicht und Mitarbeiter ermutigt.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Auf Basis der oben genannten personalpolitischen Strategie der Organisation lautet ein mögliches Ziel für den Bereich Personalentwicklung die Gestaltung und Einführung eines Instruments für die Potenzialeinschätzung der Mitarbeiter. Die zur Verfügung stehenden Kapazitäten werden demnach nicht mehr für die externe Suche von Führungskräften verwendet, sondern auf die Suche und Ausbildung von intern bereits vorhandenem Potenzial. Potenzial wird in diesem Zusammenhang verstanden als der „Saatboden für die Entwicklung von Kompetenzen“ (Lowey, Czempik & Lütze, 2005, S. 733). Für die Entwicklung von Kompetenz ist, wie theoretisch und empirisch erarbeitet, der Kontext der Arbeit wichtig. Dieser Kontext wird stark von der jeweiligen Führungskraft beeinflusst, z. B. durch die Verteilung von Aufgaben oder die Gewährung von Freiheitsgraden. Für die Umsetzung der lernförderlichen Kultur sind daher auf einer normativen Ebene beispielsweise lernorientierte Unternehmensleitlinien oder Erwartungen an den Mitarbeiter zu formulieren (Sonntag et al., 2005, S. 35). Bevor dies als zweite Stufe des Leitfadens dargestellt wird, bietet Tabelle 101 ein Überblick über das Zielesystem als Bestandteil des Leitfadens an.

Tab. 101: Stufe 1 – Zielesystem

Kategorie	Formulierung
Normatives Ziel des Bereichs Personalentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> × Befähigung der Mitarbeiter zur Übernahme von Eigenverantwortung × Befähigung der Führungskräfte zur Übernahme ihrer Rolle als Personalentwickler
Strategisches Ziel des Bereichs Personalentwicklung	Gestaltung und Einführung eines Instruments für die Potenzialeinschätzung der Mitarbeiter

(Fortsetzung Tab. 101)

Kategorie	Formulierung
Lernziel für das Konzept	Führungskräfte einer Organisation sollen Instrumente zur systematischen Förderung und Anerkennung informellen Lernens anwenden können
Zielgruppe	Führungskräfte einer Organisation

Quelle: Eigene Darstellung

3. Zweite Stufe: Zusammenstellung der geltenden Normen

Der Formulierung des Ziels folgt, entsprechend dem in Kapitel D.III erarbeiteten Prozess zur Konzeptentwicklung für die gesellschaftliche Anerkennung von Kompetenzen, eine Zusammenstellung und Formulierung der geltenden Normen (sowohl der formalen und informalen Organisation). Dies sind die Normen, die in einem Unternehmen zur Kultur gehören. Eine Erhebung der Normen im Rahmen einer „Kulturuntersuchung“, wie Gesprächspartner A 1 dies bezeichnet, und die Umsetzung in Instrumenten zur Anerkennung von Kompetenz ist in den befragten Unternehmen nicht unüblich, wie untenstehende Aussagen zeigen.

Tab. 102: Normen und Instrumente in einer Organisation

Interview Nr.	Nr.	Aussage
A 1	22	Wie die formalen Normen und Werte des Unternehmens gelebt werden, wird gerade eben durch eine Kulturuntersuchung überprüft. Entstanden sind die formalen Werte und Normen durch Beobachtung und Wahrnehmung: Dies, was beobachtet und wahrgenommen wurde, wurde verschriftlicht. Der Mitarbeiter erlebt diese Werte und Normen daher im alltäglichen Umgang mit seinen Kollegen und seinen Führungskräften. Beispiele dafür sind: Ehrlichkeit, Karrierebewusstsein, Offenheit, Pünktlichkeit, Ordnung, Sauberkeit und Fleiß.
A 2	32	Die Werte und Normen des Unternehmens sind bei uns in den Unternehmensgrundsätzen festgehalten. Das sind die Werte und Normen, die man gerne hätte. In der Praxis ist das Ganze meistens ein bisschen anders. Wahrnehmbar und spürbar werden sie z. B. im Rahmen der Leistungsbeurteilung, die bei uns zu 50 % auf Sozialkompetenzen, und damit auf dem Leben der Werte und Normen, beruht. Allgemein werden die wirklich geltenden Werte und Normen durch das Verhalten der Führungskräfte kommuniziert.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Vor dem Hintergrund des Elements Kommunikation ist bedeutend, dass die Normen an der Schnittstelle zwischen Fachbereich und Bereich Personalentwicklung erhoben werden. Das bedeutet, dass die Fachbereiche bereits an dieser Stelle, beispielsweise in Form von Interviews, in die Erhebung und Formulierung integriert werden. Ziel ist die Erhebung von Verhaltensweisen, auf die in diesem Unternehmen Wert gelegt wird bzw. die Normen die das Handeln von Mitarbeiter und Führungskräfte auszeichnen sollen.

Eine Anwendung des theoretischen Bezugsrahmens würde für diesen Zusammenhang folgendes ergeben: Der Bereich Personalentwicklung hat das Interesse, etwas über die Normen der Organisation zu lernen. Da dieses Lernen nicht zertifiziert wird, kann davon ausgegangen werden, dass es sich dabei um informelles Lernen handelt. Für diesen Zusammenhang wurde vertrauensvolle Kommunikation mit Kollegen und Führungskräften als Voraussetzung identifiziert. Auch wenn die Rollen in der Anwendung des theoretischen Bezugsrahmens vertauscht sind, klingt das Ergebnis logisch: Führungskräfte und Kollegen äußern sich v. a. über die Normen der informellen Organisation nur, wenn ein Vertrauensverhältnis auf der Beziehungsebene existiert. Die Ergebnisse des informellen Lernens fließen in die Gestaltung des Instruments Potenzialbewertung. Die Anerkennung des Konzeptes (als Performanz) besteht in diesem Zusammenhang aus einer zielführenden Anwendung des Instruments in den Fachbereichen.

Zurück zum Vertrauensverhältnis: Folgende Aussage von Gesprächspartner C 2 zeigt beispielhaft, welchen Wert ein gutes (persönliches) Verhältnis zwischen dem Bereich Personalentwicklung für die Personalentwicklung insgesamt hat.

Tab. 103: Beziehungsebene zwischen Bereich Personalentwicklung und Fachbereich

Interview Nr.	Nr.	Aussage
C 2	21	Eingangs kann ich feststellen, dass die Abteilung Personalentwicklung bei uns im Hause in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen hat. Wichtig ist, dass die Mitarbeiter dieser Abteilung sympathisch und kompetent sind, mit denen wir als Fachbereich gerne zusammenarbeiten. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Entwicklung von Führungskräften, v. a. auf der Entwicklung von Führungskompetenzen. Zusätzlich wird die Vermittlung von Coaches für persönliches Training angeboten. Wir haben hier auf den unterschiedlichsten Ebenen unterschiedliche und gezielte (Seminar-) Programme, die sehr gerne wahrgenommen wird.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Warum ist eine sorgfältige und realitätsnahe Erhebung der Normen für den Erfolg des Instruments bedeutsam? Wie im Rahmen der Empirie erarbeitet, verinnerlicht der Mitarbeiter die Normen einer Organisation nicht nur über implizites Lernen, sondern auch über reflexives Lernen. Dabei handelt es sich um Normen der informellen Organisation, da er diese über Kommunikation erfährt, in seinem Arbeitsalltag erlebt bzw. von seiner Führungskraft oder Kollegen als Vorbild gezeigt bekommt. Diese (gelernten) Normen entsprechen in der Regel nicht den Normen der formalen Organisation, wie dies Gesprächspartner 3 in der folgenden Aussage vermutet.

Tab. 104: Normen in der formalen und in der informalen Organisation

Interview Nr.	Nr.	Aussage
C 3	18	Für den Mitarbeiter besteht in der Wahrnehmung der Kommunikation oder der formale Organisation wahrscheinlich ein Kontrast zur informalen Organisation. Für mich geht es in der informalen Kommunikation um das Herausfinden, was die Anderen, die Kollegen zu formalen Entscheidungen denken. Als Ergebnis wird sich wahrscheinlich eine Meinung zu der formalen Organisation bilden.

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Wenn der Mitarbeiter die Normen (der informalen Organisation) gelernt hat, diese jedoch nicht denjenigen entsprechen, die im Rahmen der Anerkennung von Kompetenz erfasst und bewertet werden, dann ist davon auszugehen, dass das informelle Lernen nicht karriereförderlich sein kann.

4. Dritte Stufe: Erarbeitung eines Konzeptes

Die Verantwortung für die Erarbeitung eines Konzeptes zur Organisationsentwicklung liegt in der Regel im Bereich Personalentwicklung. Dennoch sollen nach einem ersten Entwurf des Konzeptes zur Umsetzung einer besseren Schnittstellenkommunikation frühzeitig ausgewählte Führungskräfte aus unterschiedlichen Fachbereichen als Berater hinzugezogen werden. Der Einbezug von Führungskräften aus den Fachbereichen zielt auf der einen Seite auf die praktische Anwendbarkeit des Outputs und damit auf seine allgemeine Akzeptanz und auf der anderen Seite auf die Anerkennung der Führungskräfte als gleichberechtigte Partner im Rahmen der Personalentwicklung ab: „Wenn man die Anliegen, den Bedarf und die Probleme von Führungskräften berücksichtigen möchte, muss man mit ihnen diskutieren und auf sie hören“ (Vasquez-Bronfman, 2005, S. 177).

Die Zusammenarbeit zwischen dem Bereich Personalentwicklung und den Fachbereichen hat noch einen weiteren Effekt, auf den an dieser Stelle als Exkurs verwiesen werden soll. Dieser Effekt kann mit dem Schlagwort Professionalisierung durch informelles Lernen (sowohl des Bereichs Personalentwicklung als auch der Führungskräfte) beschrieben werden. Die Innovationsfähigkeit auch hinsichtlich Instrumenten zur Anerkennung von Kompetenz in Unternehmen hängt im Wesentlichen mit den Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen des Personals eines Unternehmens ab (North & Reinhardt, 2005, S. 9). Die Entwicklung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen führt zu Expertenwissen auf einem Wissensgebiet (North & Reinhardt, 2005, S. 52 f.). Der Weg zum Experten auf einem Wissensgebiet kann als Professionalisierung bezeichnet werden. Mit Professionalisierung ist die „berufsbiographische Herausbil-

derung eines bestimmten, nämlich ‚professionellen‘ Habitus (...)“ (Pfadenhauer, 2003, S. 15) gemeint. Das bedeutet, dass das „Gesamterscheinungsbild nach Aussehen und Verhalten“ (Alsleben, 2003, S. 533 f.; vgl. Kunze, 2008, S. 7 ff.) auf einen fachmännischen Umgang mit einer Aufgabe oder einem Problem⁴⁶ schließen lässt. Nach Dewe (1996, S. 714) wird professionelles Handeln einer Führungskraft durch Kollegen oder Mitarbeiter zugesprochen.

Die Interaktion zwischen Professionellen (= Bereich Personalentwicklung) und Laien⁴⁷ (= Fachbereiche) wurde im deutschsprachigen Raum insbesondere von Fritz Schütze (1996) aufgenommen. Nach ihm sind Professionelle und Laien „in verschiedenen Welten mit unterschiedlichen Perspektiven und Orientierungsmustern beheimatet“ (S. 190 f.). Die Erforschung der Professionalisierung hat gezeigt, dass der professionelle Habitus durch die Verbindung von theoretischen und praktischen Lerninhalten erreicht werden kann: „(...) die Lernprozesse, die zu professionalisiertem Handeln führen, müssen die Entwicklung einer speziellen „Osmose“ zwischen Theorie und Praxis ermöglichen (...), die die Leistungsfähigkeit professionalisierten Handelns ausmacht“ (Schrittesser, 2004, S. 131; vgl. Bauer & Grollmann, 2006, S. 272; vgl. Hacker, 1992, S. 14 und S. 27; vgl. Hughes, 1984, S. 375) Aus dieser Formulierung lässt sich, beispielsweise durch die Verwendung der Worte Entwicklung und Verbindung zwischen Theorie und Praxis, implizit entnehmen, dass die Professionalisierung ein Prozess ist, der über einen längeren Zeitraum verläuft. Das bedeutet für den beschriebenen Zusammenhang, wenn der Bereich Personalentwicklung (mit seinem Wissen über die Theorie) und die Fachbereiche (mit seinem Wissen über die Praxis) eine etablierte Zusammenarbeit vorweisen können, kann in der Regel auf eine Professionalisierung der Personalentwicklung geschlossen werden. Mit Bezug zum erarbeiteten Bezugsrahmen basiert diese Professionalisierung auf der Voraussetzung „Teilen von Wissen“. In Baers (1986) Worten: „In short, the professions tend to hark to a sportmansship model for output evaluation: ‚It’s not whether you win or lose, but how you play the game‘“ (S. 536).

Zurück zum Thema Erarbeitung eines Konzeptes: Praktiker aus den Bereichen Personal- und Organisationsentwicklung sollen in diesem Zusammenhang auf den mikropolitischen Aspekt der Beteiligung von Führungskräften hingewiesen werden. Trotz der genannten Vorteile, die diese bringen kann, können Führungskräfte persönliche Ziele verfolgen bzw. ein Führungsverständnis verinnerlicht haben, das der Förderung von karriereförderlichem informellen Lernen

46 Nach Brauchlin (1978, S. 23) spricht die Literatur von einem Problem, „wenn die gesuchte Information über die Erreichung eines Verzugszustandes (= „Soll“) nur mit gewissen Schwierigkeiten gewonnen werden kann.“

47 In diesem Zusammenhang ist gemeint, dass Führungskräfte der Fachbereiche in der Regel Laien für das Themengebiet der Personalentwicklung sind.

hinderlich ist: „Bei Veränderungsprozessen sollen Führungskräfte sich selbst verändern. Insbesondere sollen sie Mitarbeiter empowern. Das bedeutet Machtverlust. Kein Wunder, dass hinter der meist rationalen Change-Architektur Machtkämpfe stattfinden. Es wird getrickst, getäuscht und ‚Spielchen‘ angezettelt“ (Strohm, 2001, S.61). Dass mikropolitisch Verhalten von den Führungskräften zu erwarten ist, zeigt eine empirische Untersuchung von Strohm (2001), die im Ergebnis ergibt, dass „professionelle Mikropolitik (...) als notwendiger und erfolgskritischer Sachverhalt akzeptiert“ ist (S.64). Dem können Praktiker im Rahmen von Stufe 3 bei der Erarbeitung von Konzepten mit dem Konvergenz-Divergenz Modell begegnen, das vor allem bei partizipativen Workshop-Konzepten zum Tragen kommt. In seiner vereinfachten Form geht dieses Modell davon aus, dass das für die Innovation notwendige Wissen zu einem Thema im Kopf der Teilnehmer des Workshops bereits vorhanden ist. Dieses Wissen wird durch die Phase des Divergierens strukturiert „gehoben“ und durch die Phase des Konvergierens strukturiert ausgewertet und für die Nutzung und Verwendung für die Gestaltung neuer Konzepte vorbereitet. Im Rahmen der Phase des Divergierens bieten sich für eine konstruktive Begegnung der mikropolitischen Argumente die Möglichkeit einer Diskussion der Pro- und Contra-Argumente und die Nennung von Interessen und Befürchtungen aller Beteiligten an. Abbildung 65 stellt dieses Modell graphisch dar.

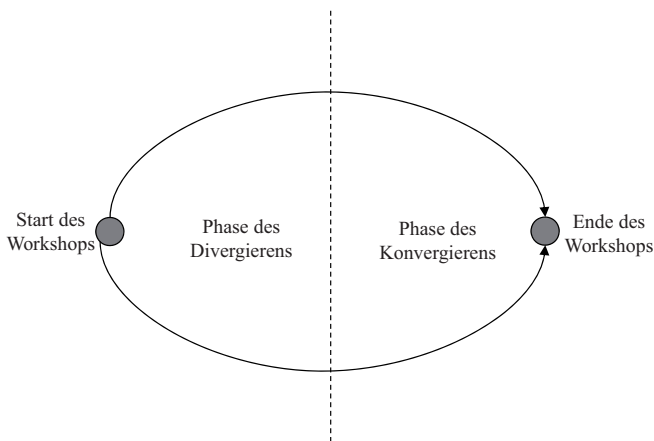


Abb. 65: Konvergenz-Divergenz Modell

Quelle: Eigene Darstellung

5. Vierte Stufe: Kommunikation des Konzeptes im Rahmen der Einführung

Ziel dieser Stufe ist die Übergabe des Instruments durch den Bereich Personalentwicklung an die Führungskräfte zur Anwendung. Es wird vermutet, dass bei einer mangelhaften Übergabe kein sinnvoller Einsatz des Instruments möglich ist und dass zur Erhöhung der Qualität der Ergebnisse gesteigerte Investitionen vorgenommen werden müssen. Gerade im Hinblick auf Instrumente, welche die gesellschaftliche Anerkennung von Kompetenz zum Ziel haben, ist auf eine ausführliche Kommunikation zu achten, die auf eine Minimierung der Risiken abzielt, welche sich durch die in der Regel subjektive Bewertung der Führungskräfte ergeben. Eine Kommunikation im Rahmen der Übergabe soll daher aus insgesamt zwei Bestandteilen bestehen: zum einen aus einer Information über die Gründe der Einführung und der Gestaltung des Instruments (zur Förderung des Verständnisses und des übergeordneten Ziels) und zum anderen aus Schulungen zur richtigen Anwendung dieses Instruments.

In anderen Worten: Bei der vierten Stufe des Leitfadens geht es darum, dass die Führungskräfte lernen, wie Kompetenzen wahrgenommen und anerkannt werden. Für das Lernen von Führungskräften greifen in der Regel die gleichen Prinzipien, wie sie für das informelle Lernen der Mitarbeiter im Rahmen des theoretischen Bezugsrahmens entwickelt wurden. Da der erste Teil der oben beschriebenen Übergabe aus einer Information (z. B. in Form eines Vortrags) besteht, findet das informelle Lernen hauptsächlich im zweiten Teil, nämlich im Rahmen der Schulungen statt. Das bedeutet, dass diese Schulungen nicht ausschließlich aus frontalem Input bestehen sollen, sondern Elemente zur Förderung von reflexivem und implizitem Lernen beinhalten sollen, da das Ziel der Schulungen die Förderung der beruflichen Handlungskompetenz der Führungskräfte ist. Für Kompetenz wurden theoretisch die folgenden vier Merkmale erarbeitet: 1) Situationsbezug, 2) Subjektbezug, 3) Eigenverantwortung und 4) Entwicklungsergebnis. Dementsprechend soll „sich der Aufbau und die gewählten Methoden danach richten, was der Kompetenzentwicklung der Seminarteilnehmer dient“ (Elsholz & Habenicht, 2005, S. 117). Als Methoden können in diesem Zusammenhang beispielsweise die kollegiale Beratung oder das Rollenspiel genannt werden.⁴⁸

⁴⁸ Die kollegiale Beratung steht in diesem Zusammenhang für eine methodisch angeleitete Lernform. Das Rollenspiel wird verwendet, „um Situationen und Ereignisse aus der alltäglichen Arbeitswelt zu simulieren. Wichtigstes Ziel eines Rollenspiels ist es, eine kontrollierte Umgebung zu schaffen, die es den Seminarteilnehmern ermöglicht, bestimmte Situationen nachzuspielen und die gewünschten Fähigkeiten zu erwerben, ohne negative Konsequenzen erleben zu müssen“ (Kellner, 2005, S. 86).

Mit Blick auf den theoretischen Bezugsrahmen können die entwickelten Voraussetzungen und Beteiligten in diesem Zusammenhang wie folgt auf diese Stufe übertragen werden:

- Die Führungskraft repräsentiert das Kästchen des Mitarbeiters: Ohne die Übernahme von Eigenverantwortung kann die Führungskraft nicht lernen bzw. sich das Vorgehen im Rahmen der gesellschaftlichen Anerkennung von Kompetenz einprägen.
- Das Teilen von Wissen und Erfahrungen ist auch hier die Aufgabe von Kollegen. Dies kann beispielsweise in einer Schulung stattfinden, an der sich die Teilnehmer aktiv mit Fragen oder Wortmeldungen beteiligen.
- Die Gestaltung eines lernförderlichen Kontextes ist in diesem Fall die Aufgabe des Bereichs Personalentwicklung.

Die Erfolgsvariable stellt in diesem Zusammenhang die Belohnung der Führungskraft in Form von Ansehen dar. Dies entspricht einer Karriere in der informalen Organisation, da einer Führungskraft, die Personalentwicklung beherrscht, ein fachlicher und sozialer Status (den Status einer guten Führungskraft) von Mitarbeitern und Kollegen zugeschrieben wird.

6. Fünfte Stufe: Anwendung des Konzeptes in den Fachbereichen

In der fünften Stufe findet das Konzept in den Fachbereichen Anwendung und entfaltet dort seine Wirkung. Der Bereich Personalentwicklung hat in diesen Zusammenhang grundsätzlich die Aufgabe, entsprechend dem Handlungsfeld Beratung/Schnittstellenkommunikation bei Bedarf im Rahmen der Anwendung beratend tätig zu werden.

Im Rahmen von Instrumenten zur gesellschaftlichen Anerkennung von Kompetenz, also dem Link zwischen dem informellen Lernen und einer Karriere, hat der Bereich Personalentwicklung zusätzlich die Aufgabe eine mögliche Verzerrung der Potenzialbewertungen der Mitarbeiter durch die Führungskräfte zu verhindern. Gesprächspartner B2 beschreibt im folgenden Zitat, dass eine Besprechung der Potenzialbewertungen in einer Runde von Führungskräften stattfindet. Im Sinne eines Anspruchs des Bereichs Personalentwicklung, Organisationsentwicklung zu ihren Handlungsfeldern zu zählen, gehört eine Steuerung (= Organisation und Moderation) dieser Runden zu den Aufgaben des Bereichs Personalentwicklung.

Tab. 105: Durchführung der gesellschaftlichen Anerkennung von Kompetenz

Interview Nr.	Nr.	Aussage
B 2	17	<p>Jeder Mitarbeiter ab einer gewissen ERA Eingruppierung hat das Recht auf eine Potenzialeinschätzung. Von diesem Recht nehmen die meisten Mitarbeiter Gebrauch und lassen sich einschätzen. Dieses Instrument sieht auch das Mehr-Augen-Prinzip vor. Das bedeutet, dass die Beurteilungen der Mitarbeiter in einer großen Runde mit allen Führungskräften des Bereichs nochmals besprochen werden. Inhalt dieser Besprechung ist die Wahrnehmung der Leistung anhand von konkreten Einzelbeispielen.</p> <p>Es kann sein, dass ein Mitarbeiter mit seiner Einschätzung nicht glücklich ist. Da diese Einschätzung allerdings auf der Meinung mehrerer Führungskräfte in diesem Bereich beruht, ist sie, zumindest aus meiner Sicht, ziemlich fundiert. Ein Mitarbeiter, der sich in dieser Beurteilung nicht wieder erkennt, beispielsweise weil er in sich Potential sieht und wir als Führungskräfte nicht, hat leider wenig Möglichkeiten.</p>

Quelle: Zusammenfassende Protokolle der Interviews; eigene Darstellung

Die Ergebnisse der Empirie dieser Arbeit haben gezeigt, dass ein konstruktives Feedback an einen Mitarbeiter durch eine Führungskraft das informelle Lernen des Mitarbeiters unterstützt. Er erhält dadurch die Möglichkeit, Vorgehensweisen und Arbeitsergebnisse zu reflektieren und auf dieser Basis zu lernen. Mit Bezug zum gewählten Beispiel kann dieses Feedback das Feedback hinsichtlich seines Potenzials sein.

7. Sechste Stufe: Evaluation der Anwendung des Konzeptes (und gegebenenfalls seine Verbesserung)

Nach einem angemessenen Zeitraum soll das Konzept, seine Durchführung und seine Ergebnisse evaluiert werden. Falls die Resultate der Evaluation anzeigen, dass das Konzept eine Überarbeitung bzw. an einigen Stellen einer Verbesserung bedarf, wird dies in dieser Stufe umgesetzt.

Bezogen auf das Instrument zur Potenzialbewertung, das das Ziel verfolgt, Mitarbeiter als potentielle Führungskräfte zu identifizieren, könnte dies beispielsweise Folgendes bedeuten: Nach der zweiten Durchführung findet auf Einladung des Bereichs Personalentwicklung ein Workshop mit Führungskräften unterschiedlicher Fachbereiche und unterschiedlicher Hierarchieebenen statt, um über das Instrument, seine Anwendbarkeit und Ergebnisse zu diskutieren und gegebenenfalls mögliche Handlungsfelder für Verbesserungen zu erarbeiten. Für die Evaluation gelten daher ähnliche Voraussetzungen wie für Stufe 3, der Gestaltung des Konzeptes. Diese sollen an dieser Stelle bewusst nicht mehr wiederholt werden.

Nach der Darstellung der letzten Stufe des Leitfadens erfolgt als Abschluss dieses Kapitels eine Zusammenfassung des Leitfadens.

8. Zusammenfassung

Ziel dieses Kapitels war die Entwicklung eines Leitfadens zur systematischeren Förderung und Anerkennung informellen Lernens im Sinne einer Aufstiegsqualifizierung. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sowohl eine systematischere Förderung als auch Anerkennung durch den Bereich Personalentwicklung nur mittelbar über die Führungskräfte gesteuert werden kann. Selbst im Rahmen der Anerkennung, z. B. durch die Instrumente Potenzialbewertung oder Leistungsbewertung, hat der Bereich Personalentwicklung zwar eine organisatorische Hoheit⁴⁹ – Er kann jedoch nicht die Ernsthaftigkeit der Bewertungen bzw. deren Richtigkeit unmittelbar überprüfen. Der entwickelte theoretische Bezugsrahmen bietet in zweifacher Hinsicht eine Lösung für dieses Dilemma an.

Erstens: Der Bereich Personalentwicklung kann unmittelbar mit den Führungskräften zusammenarbeiten und ihnen Personalentwicklung lernen. Der entwickelte Leitfaden dient der Planung dieser Schnittstellenkommunikation. Mit einer leichten Anpassung der Rollen eignet sich hierfür eine Anwendung des theoretischen Bezugsrahmens als gedankliches Modell. Einer Karriere in der informalen Organisation entspricht in diesem Zusammenhang das Ansehen der Führungskraft. Im Rahmen der empirischen Auswertung wurde dies unter dem Stichwort „Belohnung“ diskutiert.

Zweitens: Insbesondere für das informelle Lernen im Sinne einer Aufstiegsqualifizierung gibt es zahlreiche Ansatzpunkte für Führungskräfte. Für eine Schulung der Führungskräfte kann der theoretische Bezugsrahmen als Modell verwendet werden, um eine Klärung der Rollen zu fördern. Zusätzlich kann mit ihm das Verständnis für die Zusammenhänge gefördert werden.

Bevor im finalen Kapitel dieser Arbeit ein Ausblick auf den weiteren Forschungsbedarf gegeben wird, endet die Bearbeitung des Leitfadens und damit die Bearbeitung des empirischen Ziels mit einer graphischen Zusammenfassung der sechs Stufen des Leitfadens in der folgenden Abbildung 66.

49 Damit ist beispielsweise die Aufforderung an die Führungskräfte gemeint, mit der jährlichen Bewertung zu starten oder die Vorgabe einer Zeitleiste für den Prozess der Durchführung.



Abb. 66: Graphische Darstellung des Leitfadens

Quelle: Eigene Darstellung

III. Ausblick

Trotz Bearbeitung der drei für diese Arbeit gesetzten Ziele und der daraus resultierenden Ergebnisse ist die Erforschung der Zusammenhänge zwischen den drei Variablen Organisation, informelles Lernen und Karriere nicht abgeschlossen. Es besteht ohne Frage weiterer Forschungsbedarf, da nicht davon auszugehen ist, dass sich die Zusammenhänge in naher Zukunft stark verändern. Fachlicher Forschungsbedarf wurde bereits im Verlauf der Arbeit ausgewiesen. Der weitere Forschungsbedarf, der sich aus einer Erweiterung des Forschungsdesigns ergibt, soll beispielhaft, als Abschluss dieser Arbeit, an den folgenden drei Aspekten erläutert werden:

Betrachtung der Zusammenhänge der drei Variablen Organisation, informelles Lernen und Karriere aus der Perspektive eines Mitarbeiters

Die erarbeiteten Zusammenhänge haben bewusst die Perspektive des Bereichs Personalentwicklung eingenommen, zu dessen Aufgaben die Förderung von informellem Lernen zählt.

Das empirische Design der Fallstudie berücksichtigt für die Bestätigung, Ergänzung und Präzisierung beziehungsweise Widerlegung der empirischen Aussagen ausschließlich die Aussagen von Führungskräften. Zu einer Erweiterung der Untersuchungsergebnisse würde beispielsweise eine Änderung des Designs der Fallstudie durch eine Integration der Sicht der Mitarbeiter aus den Fachbereichen führen. Es wird vermutet, dass die Integration der Sicht der Mitarbeiter neue Erkenntnisse über das Verständnis von Karriere, auf die Motivation zu lernen und zur Übernahme von Eigenverantwortung bringen würden. Dies sind Konzepte, die in dem theoretischen Bezugsrahmen in seiner finalen Version (neben den Aussagen der neun befragten Führungskräfte) hauptsächlich auf theoretischen Erkenntnissen bzw. auf Vermutungen basieren.

Übertrag der Ergebnisse, vor allem des Leitfadens, auf andere organisatorische Schnittstellen zwischen einer unterstützenden und einer primären Tätigkeit

Da der Bereich Personalentwicklung nur eine mittelbare Wirkung auf die Personalentwicklung im Unternehmen ausüben kann, besteht das Ergebnis des Leitfadens hauptsächlich aus einer Anleitung zur Schnittstellengestaltung zwischen Führungskräften (als Hauptverantwortliche für Personalentwicklung im Unternehmen) und dem Bereich Personalentwicklung. Bei diesem Leitfaden nehmen die beiden Elemente der Organisation Kommunikation und Normen eine Hauptrolle ein, da sie zum einen als Basiselemente einer Organisation gelten

und zum anderen einen engen Zusammenhang mit den beiden anderen Variablen im theoretischen Bezugsrahmen (informelles Lernen und Karriere) aufweisen.

Dieses Ergebnis kann als eine wichtige Ausgangsbasis zur Untersuchung weiterer Schnittstellen in einer Organisation, die aus einer unterstützenden und einer primären Tätigkeit bestehen, gesehen werden. Die dabei entstehenden Schnittstellen können in zwei Gruppen unterteilt werden. Die erste Gruppe besteht aus einem Bereich des Personalwesens, wie z. B. dem Bereich Personalrekrutierung, und den Fachbereichen. Die zweite Gruppe besteht aus einer weiteren unterstützenden Tätigkeit, wie z. B. Controlling, und den Fachbereichen. Für diese Untersuchungen würde weiterhin die Organisation als Kontextvariable dienen können. Von besonderem Interesse wäre in diesem Zusammenhang beispielsweise, ob sich die beiden Elemente Normen und Kommunikation auch in diesen Untersuchungen als Basiselemente herausstellen würden.

Erweiterung der Ergebnisse durch eine Verbreiterung der empirischen Basis

Für die Durchführung der empirischen Studie im Rahmen dieser Arbeit wurde die Auswahl der Praxispartner auf die Metall- und Elektrobranche beschränkt. Zu einer Erweiterung der Forschungsergebnisse könnte eine Veränderung des empirischen Designs durch den Einbezug von weiteren Branchen und damit eine Verbreiterung der empirischen Basis führen. Mit Blick auf die theoretische Sättigung müssten dabei wahrscheinlich die Anzahl Fälle erhöht werden, was zu einer Erhöhung der Anzahl der geführten Interviews führen würde. Von besonderem Erkenntnisinteresse könnte dabei beispielsweise ein Branchenvergleich hinsichtlich des formalen und informellen Lernens und der jeweiligen Rolle im Rahmen der Aufstiegsfortbildung sein.

Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, F. & Baethge, M. (2005).** Kompetenzentwicklung unter einer internationalen Perspektive. Makro- und mikrostrukturelle Aspekte. In P. Gonon (Hrsg.), *Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung* (S. 25–54). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Alsleben, B. (2003).** Duden – das große Fremdwörterbuch. Herkunft und Bedeutung der Fremdwörter (3. Auflage). Mannheim: Dudenverlag.
- Andres, S. (2004).** Internationale Unternehmenskommunikation im Globalisierungsprozess. Eine Studie zum Einfluss der Globalisierung auf die 250 größten in Deutschland ansässigen Unternehmen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Angehrn, E. (2003).** Interpretation und Dekonstruktion. Untersuchungen zur Hermeneutik. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Anger, C. (2008).** Informatisierung: Ende der Einfacharbeit. In Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hrsg.), *Die Zukunft der Arbeit in Deutschland. Megatrends, Reformbedarf und Handlungsoptionen* (S. 99–120). Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Annen, S. & Schreiber, D. (2011).** Anerkennung informellen Lernens in Deutschland und Frankreich – ein Vergleich zwischen Externenprüfung und VAE. In E. Severing & R. Weiß (Hrsg.), *Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf* (S. 135–155). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Antoni, C. H. (2010).** Teilautonome Arbeitsgruppe und Fertigungsinsel. In R. Bröckermann und M. Müller-Vorbrüggen (Hrsg.), *Handbuch Personalentwicklung. Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung* (3. Auflage, S. 567–580). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2009).** Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Verfügbar unter: http://www.gew-berlin.de/documents/berufsschultag/DQR_Diskussionsvorschlag.pdf [21.09.2012].
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011).** Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 22. März 2011. Verfügbar unter <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/> [21.09.2012].
- Argyris, C. & Schön, D. A. (2006).** Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis (3. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Arnold, R. (1998).** Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zur Proklamation einer Konzeptionellen Wende in der Berufs- und Erwachsenenpädagogik. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 94 (4), 496–504.
- Arnold, R. (2012).** Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreife. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 41 (2/2012), 45–48.
- Arnold, R. & Bloh, E. (2003).** Grundlagen der Personalentwicklung im lernenden Unternehmen – Einführung und Überblick. In R. Arnold (Hrsg.), *Personalentwicklung im lernenden Unternehmen* (S. 3–40). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Arnold, R. & Schübler, I. (2001).** Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In G. Franke (Hrsg.), *Komplexität und Kompetenz: ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung* (S. 52–74). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Arthur, M. B. & Rousseau, D. M. (1996).** A Career Lexicon for the 21st Century. *Academy of Management Executive* 10 (4), 28–39.
- Arthur, M. B. & Rousseau, D. M. (2001).** Introduction: The Boudaryless Career as a New Employment Principle. In M. B. Arthur & D. M. Rousseau (Hrsg.), *The Boudaryless Career. A New Employment Principle for a New Organizational Era* (S. 3–20). New York: Oxford University Press.
- Badura, B. (2008).** Kann Kapital sozial sein? Studie: Das Sozialkapital eines Unternehmens, die Gesundheit seiner Mitarbeiter und der Geschäftserfolg hängen eng zusammen. Leider beachten das wenige. *Personalmagazin* (11), 46–48.
- Baer, W. C. (1986).** Expertise and Professional Standards. *Work and Occupations* 13 (4), 532–552.
- Baethge, M. & Schiersmann, C. (1998).** Kompetenzentwicklung 1998. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster: Waxmann.
- Baier, A. (2001).** Vertrauen und seine Grenzen. In M. Hartmann & C. Offe (Hrsg.), *Vertrauen. Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts* (S. 37–84). Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Bank, V. (2009).** Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Epitaph einer Disziplinlosen. *bwp@* (16), 1–22. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe16/bank_bwpat16.pdf [01.06.2012].
- Barnard, C. I. (1970).** Die Führung großer Organisationen. Essen: Girardet.
- Barre, K. & Dehnbostel, P. (2011).** Validierung von Lernergebnissen im Kontext des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). In S. Bohlinger & G. Münchhausen (Hrsg.), *Validierung von Lernergebnissen. Recognition and Validation of Prior Learning* S. 105–122. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Bauer, W. & Grollmann, P. (2006).** Berufsbildungsforschung zur Professionalisierung von Berufsschullehrern. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (2. Auflage) (S. 270–276). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bäumer, J. (1999).** Weiterbildungsmanagement. Eine empirische Analyse deutscher Unternehmen. München und Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Bechtel, M., Lattke, S. & Nuissl, E. (2005).** Glossar zur Weiterbildung in der Europäischen Union. Verfügbar unter http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2005/bechtel05_01.pdf [09.10.2010].
- Beck, S. (2005).** Skill-Management. Konzeption für die betriebliche Personalentwicklung. Wiesbaden: Gabler.
- Beck, U. (1996).** Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In U. Beck, A. Giddens & S. Lash (Hrsg.), *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse* (S. 19–112). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beckenbach, N. (1991).** *Industriesoziologie*. Berlin: de Gruyter.
- Becker, F. (2007).** Organizational Ecology and Knowledge Networks. *California Management Review* 49 (2), 42–61.
- Becker, F. G. (2009a).** Grundlagen betrieblicher Leistungsbeurteilungen. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Becker, F. G. (2004).** Betriebliche Bildungsarbeit und Personalentwicklung – Qualifizierung von Betriebspädagogen. In P. Dehnhostel & G. Pätzold (Hrsg.), *Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 18, S. 55–62). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Becker, H. S. & Strauss, A. L. (1956).** Careers, personality and adult socialization. *The American Journal of Sociology* 62 (3), 253–263.
- Becker, M. (2005 und 2011).** Systematische Personalentwicklung. Planung, Steuerung, und Kontrolle im Funktionszyklus (1. und 2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Becker, M. (2009).** Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. (5. Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Berger, R. & Gidion, G. (2010).** Ansatz zu einer Typologie arbeitsintegrierter Lernanlässe. In M. Becker, M. Fischer & G. Spöttl (Hrsg.), *Von der Arbeitsanalyse zur Diagnose beruflicher Kompetenzen. Methoden und methodologische Beiträge aus der Berufsbildungsforschung* (S. 36–53). Frankfurt am Main: Lang.
- Bergmann, G., Daub, J. & Meurer, G. (2006).** Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung. QUEM-report, Heft 95/Teil II. Berlin: o.V.
- Berthel, J. & Becker, F. G. (2010).** Personal-Management. Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit (9. Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Bird, A., Gunz, H. P. & Arthur, M. B. (2002).** Careers in a Complex World. The Search for New Perspectives from the "New Science". *M@n@gement* 5 (1), 1–14.
- Birnbacher, D. & Krohn, D. (2002).** Einleitung. In D. Birnbacher & D. Krohn (Hrsg.), *Das sokratische Gespräch* (S. 7–14). Stuttgart: Reclam.
- Bjornavold, J. (2000).** Lernen sichtbar machen: Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen. In *Berufsbildung – Europäische Zeitschrift* (22), 27–36.
- Bjornavold, J. (2001).** The changing institutional and political role of non-formal learning: European trends. Verfügbar unter http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3008EN115_Bjornavold.pdf [24.07.2013].
- Bjornavold, J. & Colardyn, D. (1994).** Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education* 39 (1), 69–89.
- Blankertz, H. (1982).** *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart.* Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Blankertz, H. (1991).** *Theorien und Modelle der Didaktik* (13. Auflage). Weinheim, München: Juventa.
- Blättel-Mink, B. (2006).** Innovation und Organisation. In B. Blättel-Mink (Hrsg.), *Kompendium der Innovationsforschung* (S. 193–203). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bleicher, K. (1994).** *Leitbilder. Orientierungsrahmen für eine integrative Managementphilosophie* (2. Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Bliss, C. (2000).** *Management von Komplexität. Ein integrierter, systemtheoretischer Ansatz zur Komplexitätsreduktion.* Wiesbaden: Gabler.
- BMBF (2006).** Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Verfügbar unter http://www.bmbf.bund.de/pub/be-richtssystem_weiterbildung_neun.pdf [02.06.2012].
- BMBF (2007).** Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf [18.03.2012].
- BMBF (2008).** Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“. Verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/non-formales_u_informelles_lernen_ind_deutschland.pdf [14.12.2013].
- Böhle, F. (o. J).** Erfahrungswissen – und berufliche Bildung? Zur Präzisierung des Verständnisses von Erfahrungswissen. Verfügbar unter www.nakif.de/index.php?main=projekt&qID=2&kapID=68&bsID=36 [15.06.2008].

- Bohlinger, S. (2010).** Validierung von Kompetenzen und Anerkennung von Lernergebnissen – Nationale Ansätze zur Umsetzung europapolitischer Ziele. In D. Münk & A. Schelten (Hrsg.), *Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum* (S. 37–50). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bolder, A. (2002).** Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 651–674). Opladen: Leske + Budrich.
- Bourdieu, P. (1983).** Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten – Soziale Welt Sonderband, 2* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Brauchlin, E. (1978).** Problemlösungs- und Entscheidungsmethodik. Eine Einführung. Bern: Haupt.
- Briken, K. (2006).** Gesellschaftliche (Be-)Deutung von Innovation. In B. Blättel-Mink (Hrsg.), *Kompodium der Innovationsforschung* (S. 17–28). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bröckermann, R. (2007).** Personalwirtschaft. Lehr- und Übungsbuch für Human Resource Management (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Brodbeck, F. C. & Frey, D. (1999).** Gruppenprozesse. In C. Hoyos (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie. Ein Lehrbuch* (S. 358–372). Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion.
- Brünner, G. (2000).** Wirtschaftskommunikation. Linguistische Analyse ihrer mündlichen Formen. Tübingen: Niemeyer.
- Brüsemeister, T. (2008).** Qualitative Forschung. Ein Überblick (2. Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bryant, C. G. A & Jary, D. (1991).** Giddens' theory of structuration. A critical appreciation. London: Routledge.
- Büchter, K. (2010).** Qualifikationsforschung als Schwerpunkt der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In M. Becker, M. Fischer & G. Spöttl (Hrsg.), *Von der Arbeitsanalyse zur Diagnose beruflicher Kompetenzen. Methoden und methodologische Beiträge aus der Berufsbildungsforschung* (S. 13–28). Frankfurt am Main: Lang.
- Bühner, R. (2004).** Betriebswirtschaftliche Organisationslehre (10. Auflage). München: Oldenbourg.
- Büniger, L. A. V. (2009).** Strategisches Bildungsmanagement. Entstehung von Bildungsstrategien in Unternehmen. Dissertation. Universität St. Gallen, St. Gallen. Verfügbar unter [http://www1.unisg.ch/www/edis.nsf/SysLkpByIdentifizier/3611/\\$FILE/dis3611.pdf](http://www1.unisg.ch/www/edis.nsf/SysLkpByIdentifizier/3611/$FILE/dis3611.pdf) [14.10.2012].

- Burchard, U. (2000).** Managerkarrieren. Eine empirische Untersuchung des Karriereerfolgs in mittleren Führungsebenen deutscher Großunternehmen. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Burt, R. S. (1997).** The contingent value of social capital. *Administrative Science Quartely* 42 (2), 339–365.
- Buschmeier, U. (1995).** Macht und Einfluss in Organisationen. Göttingen: Cuvillier.
- CEDEFOP (2008).** Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms. Verfügbar unter http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064_en.pdf [21.09.2012].
- CEDEFOP (2009).** Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Verfügbar unter http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/553/4054_de.pdf [09.10.2010].
- CEDEFOP (2012).** European Inventory – Glossary. A glossary of key terms used in the validation of non-formal and informal learning. Verfügbar unter <http://www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop/projects/validation-of-non-formal-and-informal-learning/european-inventory-glossary.aspx#c> [14.12.2013].
- Chisholm, D. W. (1989).** Coordination without hierarchy. Informal structures in multiorganizational systems. Berkeley: University of California Press.
- Chomsky, N. (1970).** Aspekte der Syntaxtheorie. Berlin: Akademie-Verlag.
- Clement, U. (2006).** Zertifikate und Standards für die berufliche Bildung. In U. Clement, I. LeMouillour & M. Walter (Hrsg.), *Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa* (S. 10–27). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Clement, U. & Walter, M. (2006).** Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa. In U. Clement, I. LeMouillour & M. Walter (Hrsg.), *Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa* (S. 5–9). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Coenenberg, A. G. (1966).** Die Kommunikation in der Unternehmung. Wiesbaden: Gabler.
- Cohen, A. R., Fink, S. L., Gadon, H. & Willits, R. D. (1996).** Wirkungsvolles Verhalten in Organisationen. Fälle, Konzepte und studentische Erfahrungen. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Colardyn, D. & Bjornavold, J. (2004).** Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education* 39 (1), 69–89. Verfügbar unter http://www.competences.info/ibak/root/img/pool/docs/open/bjornavold_colardyn_example_en.pdf [25.08.2013].
- Cornils, D. (2012).** Mikropolitik und Aufstiegskompetenz von Frauen. *CEWS-Journal* (84), 23–24.

- Corsten, M. (2006).** Die gesellschaftliche Relevanz beruflicher Bildung im Spiegel von Sozialisationsstudien. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 102 (3), 391–404.
- Coy, D., Müller, J., Wiener, U. & Wolff, R. (2010).** Führen mit Projekten. Leitfaden für Führungskräfte. Burgrieden: UVIS-Verlag.
- Craib, I. (1992).** Anthony Giddens. London: Routledge.
- Czycholl, R. (2000).** Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftsdidaktik zwischen wirtschaftsallgemeiner und wirtschaftsspezieller Erziehung. In D. Euler, H.-C. Jongebloed & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Sozialökonomische Theorie – sozialökonomisches Handeln. Konturen und Perspektiven der Wirtschafts- und Sozialpädagogik. Festschrift für Martin Twardy zum 60. Geburtstag* (S. 137–153). Kiel: Bajosch-Hein Verlag für Berufs- und Wirtschaftspädagogik.
- Dahrendorf, R. (1974).** *Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle* (14. Auflage). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Dale, M. & Bell, J. (1999).** *Informal Learning in the Workplace*. London: Department for Education and Employment (DfEE Research Report, 134).
- Dalferth, I. U. & Peng-Keller, S. (2012).** Kommunikation des Vertrauens verstehen – Hermeneutische Annäherung. In I. U. Dalferth & S. Peng-Keller (Hrsg.), *Kommunikation des Vertrauens* (S. 10–32). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt GmbH.
- Danner, H. (2006).** *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in die Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik* (5. Auflage). München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Daudelin, M. W. (1996).** Learning from Experience through Reflection. *Organizational Dynamics* 24 (3), 36–48.
- Dehnbostel, P. (2010a).** Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Dehnbostel, P. (2002).** Informelles Lernen – Aktualität und begrifflich-inhaltliche Einordnungen. In P. Dehnbostel & P. Gonon (Hrsg.), *Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung* (S. 3–12). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Dehnbostel, P. (2003).** Gleichwertigkeit und Eigenständigkeit beruflicher Bildung – historische und aktuelle Entwicklungen. In A. Bredow & G. Kutscha (Hrsg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A – Z. Grundlagen, Kernfragen und Perspektiven* (S. 445–446). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

- Dehnbostel, P. (2007).** Betriebliche Weiterbildung, Reflexivität und europäische Perspektiven. In P. Dehnbostel, U. Elsholz & J. Gillen (Hrsg.), *Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung* (S. 219–234). Berlin: edition sigma.
- Dehnbostel, P. (2007a).** Beruflich-betriebliche Weiterbildung im Umbruch – reflexive Handlungsfähigkeit und neue Lernformen. *Zukunft im Zentrum*. Berlin: 26.06.2007. Verfügbar unter http://www.kos-qualitaet.de/media/de/070626_Fachtagung_Vortrag-Dehnbostel.pdf [20.08.2013].
- Dehnbostel, P. (2008).** Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin: edition sigma.
- Dehnbostel, P. (2010).** Lernen am Arbeitsplatz. In R. Arnold, S. Nolda, E. Nuisl & A. Nolda-Nuisl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Auflage, S. 192–193). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dehnbostel, P. (2011).** Anerkennung informell erworbener Kompetenzen – der Deutsche Qualifikationsrahmen als Schrittmacher? In E. Severing & R. Weiß (Hrsg.), *Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf* (S. 99–113). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Dehnbostel, P. & Elsholz, U. (2005).** Entwicklung und Perspektive des Projekts „Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen“ (KomNetz). In J. Gillen, P. Dehnbostel, U. Elsholz, T. Habenicht, G. Proß & J.-P. Skroblin (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen. Konzepte arbeitnehmerorientierter Weiterbildung* (S. 11–22). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Dehnbostel, P., Elsholz, U. & Gillen, J. (2007).** Konzeptionelle Begründungen und Eckpunkte einer arbeitnehmerorientierten Weiterbildung. In P. Dehnbostel, U. Elsholz & J. Gillen (Hrsg.), *Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung* (S. 13–30). Berlin: edition sigma.
- Dehnbostel, P. & Gillen, J. (2005).** Kompetenzentwicklung, reflexive Handlungsfähigkeit und reflexives Handeln in der Arbeit. In J. Gillen, P. Dehnbostel, U. Elsholz, T. Habenicht, G. Proß & J.-P. Skroblin (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen. Konzepte arbeitnehmerorientierter Weiterbildung* (S. 27–42). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Dehnbostel, P. & Meyer-Menk, J. (2002).** Erfahrung und Reflexion als Basis beruflicher Handlungsfähigkeit. *Forum 3, Arbeitskreis 3.4*. S. 1–12. 4. BIBB Fachkongress 2002. Berufsbildung für eine globale Gesellschaft. Perspektiven im 21. Jahrhundert. BIBB. Berlin: 23.10.2002.
- Dehnbostel, P., Molzberger, G. & Overwien, B. (2003).** Informelles Lernen in modernen Arbeitsprozessen – dargestellt am Beispiel von Klein- und Mittelbetrieben der IT-Branche. Berlin: BBJ Consult.

- Dehnbostel, P. & Pätzold, G. (2004).** Lernförderliche Arbeitsgestaltung und die Neuorientierung betrieblicher Bildungsarbeit. In P. Dehnbostel & G. Pätzold (Hrsg.), *Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 18, S. 19–30). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Dehnbostel, P., Seidel, S. & Stamm-Riemer, I. (2010).** Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. Verfügbar unter: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de?t=/documentManager/sfdoc.file.detail&fileID=1275999641486> [14.12.2013].
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994).** Introduction. Entering the field of qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Hrsg.), *Handbook of Qualitative Research* (S. 2–17). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Derieth, A. (1995).** Unternehmenskommunikation. Eine theoretische und empirische Analyse zur Kommunikationsqualität von Wirtschaftsorganisationen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (1990).** Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Denkschrift. Weinheim.
- Deutsche UNESCO-Kommission (1997).** Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand.
- Dewe, B. (1996).** Das Professionswissen von Weiterbildnern: Klientenbezug – Fachbezug. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 714–757). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dewey, J. (1938).** *Experience and Education*. Woodview Trace, Indianapolis, Indiana: Kappa Delta Pi.
- DIE (2004).** Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“. Verfügbar unter http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/die04_02.pdf [04.09.2013].
- Diesner, I., Seufert, S. & Euler, D. (2008).** Trendstudie 2008. Herausforderungen für das Bildungsmanagement in Unternehmen (scil Arbeitsbericht, 16). St. Gallen: o. V.
- Dietrich, A. & Gillen, J. (2005).** Betrieb als Lernort. Lernprozesse im Betrieb zwischen Subjektivierung und Kollektivierung – Dilemmasituation oder Potential? bwp@ (9), 1–22. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe9/dietrich_gillen_bwpat9.pdf [03.08.2013].
- Dietrich, A. & Vonken, M. (2011).** Lernen im Betrieb im Spannungsfeld ökonomischer und pädagogischer Interessen. Herausforderungen in Wissenschaft und Praxis. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 40 (1/2011), 6–9.

- Dillerup, R. & Stoi, R. (2013).** Unternehmensführung. München: Vahlen.
- Dilthey, W. (1924).** Gesammelte Schriften. Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Erste Hälfte. Leipzig, Berlin: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dittmar, J. (2001).** Personalentwicklung als wirtschaftspädagogische Fragestellung. Paderborn: Eusl.
- Dohmen, G. (2001).** Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Verfügbar unter: http://www.werkstatt-frankfurt.de/fileadmin/Frankfurter_Weg/Fachtagung/BMBF_Das_informelle_Lernen.pdf [14.12.2013].
- Domsch, M. E. (2009).** Personalplanung und Personalentwicklung für Fach- und Führungskräfte. In L. von Rosenstiel, E. Regnet & M. E. Domsch (Hrsg.), Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement (6. Auflage, S. 413–437). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Drepper, T. (2003).** Organisationen der Gesellschaft. Gesellschaft und Organisation in der Systemtheorie Niklas Luhmanns. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Drodge, E. N. (2002).** Career Counseling at the Confluence of Complexity Science and New Career. *M@n@gement* 5 (1), 49–62.
- Dröge, R. (2006).** Zertifizierung und Standardisierung in der beruflichen Bildung Deutschlands. In U. Clement, I. LeMouillour & M. Walter (Hrsg.), Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa (S. 183–195). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Drumm, H. J. (2005).** Personalwirtschaft (5. Auflage). Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Dueck, G. (2009).** Direkt Karriere. Der einfachste Weg nach ganz oben. Frankfurt am Main: Eichborn.
- Dutton, J. E., Ashford, S. J., O'Neill, R. M. & Lawrence, K. A. (2001).** Moves that matter: Issue selling and Organizational Change. *Academy of Management Journal* 44 (4), 716–736.
- Easterby-Smith, M., Thorpe, R. & Lowe, A. (2002).** Management research. An introduction (2. Auflage). London: Sage Publications.
- Eberl, P. (2012).** Vertrauen und Kontrolle in Organisationen. Das problematische Verhältnis der Betriebswirtschaftslehre zum Vertrauen. In H. Möller (Hrsg.), Vertrauen in Organisationen. Riskante Vorleistung oder hoffnungsvolle Erwartung? (S. 93–110). Wiesbaden: Springer.
- Eco, U. (2005).** Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt (11. Auflage). Heidelberg: C. F. Müller.
- Eisenhardt, K. M. (1989).** Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review* 14 (4), 532–550.

- Eisenhardt, K. M. (1991).** Better Stories and better Constructs: The Case for rigor and comparative Logic. *Academy of Management Review* 16 (3), 620–627.
- Elsholz, U. (2002).** Kompetenzentwicklung zur reflexiven Handlungsfähigkeit. In P. Dehnbostel, U. Elsholz, J. Meister & J. Meyer-Menk (Hrsg.), *Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung* (S. 31–43). Berlin: edition sigma.
- Elsholz, U. & Habenicht, T. (2005).** Kompetenzentwicklung in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit – konzeptioneller Hintergrund. In: J. Gillen, P. Dehnbostel, U. Elsholz, T. Habenicht, G. Proß & J.-P. Skroblin (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen. Konzepte arbeitnehmerorientierter Weiterbildung* (S. 111–121). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Endreß, M. (2012).** Vertrauen und Misstrauen – Soziologische Überlegungen. In C. Schilcher, M. Will-Zocholl & M. Ziegler (Hrsg.), *Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt* (S. 81–102). Darmstadt: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Erlei, M., Leschke, M. & Sauerland, D. (2007).** *Neue Institutionenökonomik* (2. Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Erpenbeck, J. (2005a).** Kompetenz, Kompetenzmessung und Kompetenzanalyse mit dem KODE. In I. Frank, K. Gutschow & G. Münchhausen (Hrsg.), *Informelles Lernen. Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung im Spannungsfeld von individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Anforderungen – Fachtagung 30./31. März 2004 in Bonn.* (S. 41–57). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Erpenbeck, J. (1997).** Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In *Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.), Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterentwicklung in der Transformation – Fakten und Visionen* (S. 309–362). Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, J. (2002).** Kompetenzentwicklung in selbstorganisierten Netzwerkstrukturen. In P. Dehnbostel, U. Elsholz, J. Meister & J. Meyer-Menk (Hrsg.), *Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung* (S. 201–222). Berlin: edition sigma.
- Erpenbeck, J. (2004).** Erfahrungswerte – Werteerfahrung. Nichtimitierbarkeit und berufliche Bildung. In P. Dehnbostel & G. Pätzold (Hrsg.), *Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 18, S. 43–54)*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Erpenbeck, J. (2005).** Das Unermessliche messbar machen. Lernkultur- und Kompetenzmessung im Unternehmen. In *Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.), Kompetenzmessung in Unternehmen. Lernkultur- und Kompetenzanalysen im betrieblichen Umfeld* (S. 111–118). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. von (2007).** Einführung. In J. Erpenbeck und L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2. Auflage, S. XVII–XLVI). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Euler, D. (1997).** *Didaktik einer sozio-informationstechnischen Bildung* (2. Auflage). Köln: Botermann & Botermann Verlag.
- Euler, D. (2003).** Theoretische Zugänge zur Wirtschaftsdidaktik. In A. Bredow & G. Kutscha (Hrsg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A – Z. Grundlagen, Kernfragen und Perspektiven* (S. 119–134). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Euler, D. (2004).** Bildungsmanagement. In R. Dubs, D. Euler, J. Rüegg-Stürm & C. E. Wyss (Hrsg.), *Einführung in die Managementlehre* (S. 31–57). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Euler, D. (2008).** Vieles bewegt sich – aber wohin? Über die Notwendigkeit einer Leitbilddiskussion in der Berufsbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 104 (2), 161–167.
- Euler, D. & Hahn, A. (2004).** *Wirtschaftsdidaktik*. Bern: Haupt.
- Europäische Kommission (o. J.).** Ein öffentlicher Dienst. Verfügbar unter http://ec.europa.eu/civil_service/job/official/index_de.htm#4 [13.08.2012].
- Faulstich, P. & Vespermann, P. (2001).** Zertifikate in der Weiterbildung – Ergebnisse aus drei empirischen Explorationen (Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen, 45). Berlin: BBJ.
- Faulstich, P. (2008).** Weiterbildung. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. Ulrich Meyer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 647–682). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Faure, E. et al (1973).** *Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fielding, N. G & Fielding, J. L. (1986).** *Linking data*. Beverly Hills: Sage.
- Fischer, W. (2004).** *Sokrates pädagogisch*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Flick, U. (2009a).** *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (2. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (1995).** Triangulation. In U. Flick (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Auflage, S. 432–434). Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion.
- Flick, U. (2006).** Interviews in der qualitativen Sozialforschung. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung* (S. 214–232). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Flick, U. (2008).** Triangulation. Eine Einführung (2. Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2009).** Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch (7. Auflage, S. 309–318). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Frank, H. E. (2009).** Karrierepfade. In H.-J. Bullinger (Hrsg.), Handbuch Unternehmensorganisation. Strategien, Planung, Umsetzung (3., neu bearbeitete Auflage, S. 834–844). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Frank, I. (2003).** Erfassung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen – Entwicklung und Perspektiven in Deutschland und in ausgewählten europäischen Ländern. In W. Wittwer & S. Kirchhof (Hrsg.), Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung (S. 168–209). München: Luchterhand.
- Frank, I. (2004).** Bewertungsverfahren im Kontext individueller Kompetenzentwicklung – gangbare Wege. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 33 (1), 32–35.
- Franke, T. (1903).** Grundzüge der deutschen Wirtschaftspädagogik. In T. Voigt (Hrsg.), Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 35 (S. 42–84). Dresden: Verlag von Bleyl & Kaemmerer.
- Freckmann, B. (2010).** Impulse aus der europäischen Bildungspolitik für die Validierung nicht formaler und informell erworbener Kompetenzen. In H. Loebe & E. Severing (Hrsg.), Kompetenzpässe in der betrieblichen Praxis. Mitarbeiterkompetenzen mit Kompetenzpässen sichtbar machen (S. 21–32). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- French, J. R. P. & Raven, B. H. (1959).** The bases of social power. In D. Cartwright (Hrsg.), Studies in social power (S. 150–167). Ann Arbor: Research Center for Group Dynamics Institute for Social Research University of Michigan.
- French, W. L. & Bell, C. H. (1990).** Organisationsentwicklung. Sozialwissenschaftliche Strategien zur Organisationsveränderung (3. Auflage). Bern: Haupt.
- Frese, E. (2000).** Grundlagen der Organisation. Konzept – Prinzipien – Strukturen (8. Auflage). Wiesbaden: Gabler.
- Frey, C. (2011).** Erfolgsfaktor Vertrauen. Wege zu einer Vertrauenskultur im Unternehmen. Wiesbaden: Gabler.
- Frey, T. R. (2007).** Personalentwicklung in Unternehmen – ein Arbeitsfeld für Erwachsenenpädagogen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Fricke, Y. (2010).** Job Rotation. In R. Bröckermann & M. Müller-Vorbrüggen (Hrsg.), Handbuch Personalentwicklung. Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung (3. Auflage, S. 531–538). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Friedli, V. (2002).** Die betriebliche Karriereplanung. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Studien aus der Unternehmensperspektive. Bern: Haupt.
- Friedli, V. (2008).** Betriebliche Karriereplanung. In N. Thom & R. J. Zaugg (Hrsg.), *Moderne Personalentwicklung. Mitarbeiterpotenziale erkennen, entwickeln und fördern* (3. Auflage, S. 247–263). Wiesbaden: Gabler.
- Funke-Welti, J. (2000).** Organisationskommunikation. Interpersonelle Kommunikation in Organisationen. Eine vergleichende Untersuchung von informalen Kommunikationsstrukturen in fünf industriellen Forschungs- und Entwicklungsbereichen. Hamburg: Kovac.
- Furkel, D. (2008).** „Ich habe noch einige Ideen“. Interview mit Dr. Gerhard Rübling. *Personalmagazin* (06), 12.
- Gadamer, H.-G. (1960).** Wahrheit und Methode. Tübingen: Mohr.
- Geißler, H. (1994).** Management als Ausgangs- und Bezugspunkt für Bildungsmanagement. In H. Geißler, T. vom Bruch & J. Petersen (Hrsg.), *Bildungsmanagement* (S. 263–281). Frankfurt am Main: Lang.
- Geißler, K. A. (2003).** Die Zeiten der Arbeit und die des Lernens. In A. Bredow & G. Kutscha (Hrsg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A – Z. Grundlagen, Kernfragen und Perspektiven* (S. 261–278). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Geldermann, B., Seidel, S. & Severing, E. (2009).** Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gerhardt, U. (1971).** Rollenanalyse als kritische Soziologie. Ein konzeptueller Rahmen zur empirischen und methodologischen Begründung einer Theorie der Vergesellschaftung. Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Gerring, J. (2008).** Case study research. Principles and practices (2. Auflage). Cambridge: Cambridge University Press.
- Giddens, A. (1984).** The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration. Cambridge: Polity Press.
- Gillen, J. (2004).** Kompetenzanalysen in der betrieblichen Bildung – betriebspädagogische Bezüge und Gestaltungsaspekte. In P. Dehnhostel & G. Pätzold (Hrsg.), *Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 18, S. 76–85). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Gillen, J. (2006).** Die Rolle beruflicher Zertifizierung im lebenslangen Lernen. In U. Clement, I. LeMouillour & M. Walter (Hrsg.), *Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa* (S. 79–91). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Gillen, J. (2006a).** Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gillen, J. (2007).** Reflexion im beruflichen Handeln. Zur Funktion und Differenzierung des Reflexionsbegriffs. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2007/ 4), 525–537.
- Gnahn, D. (2007).** Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gnahn, D. & Bretschneider, M. (2005).** Weiterbildungspass nutzt Zertifizierung informellen Lernens. In I. Frank, K. Gutschow & G. Münchhausen (Hrsg.), Informelles Lernen. Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung im Spannungsfeld von individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Anforderungen; Fachtagung 30./31. März 2004 in Bonn (S. 25–40). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Goffman, E. (1973).** Interaktion: Spaß am Spiel/Rollendistanz. München: Piper.
- Gonczi, A., Curtain, R. & Hager, P. (o. J.).** Key Competencies in On-the-Job Training. University of Technology, Department of Employment Education and Training. Sydney (Australia). Verfügbar unter: http://www.voced.edu.au/search/apachesolr_search/sm.metadata.documentno=%22td/tnc%2043.29%22, [04.09.2013].
- Gonon, P. (2002).** Informelles Lernen – ein kurzer historischer Abriss von John Dewey zur heutigen Weiterbildung. In P. Dehnhostel & P. Gonon (Hrsg.), Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung (S. 13–22). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Götz, K. (2006).** Vertrauen als funktionale Systemeigenschaft? In K. Götz (Hrsg.), Vertrauen in Organisationen (S. 59–71). München: Rainer Hampp Verlag.
- Götzenbrucker, G. (2005).** Soziale Netzwerke in Unternehmen. Potenziale computergestützter Kommunikation in Arbeitsprozessen. Wiesbaden: Deutscher Universitäts Verlag.
- Grell, J. & Pallasch, W. (1978).** Selbstgesteuertes Lernen in einer Kultur der Fremdsteuerung. In H. Neber, A. Wagner & W. Einsiedler (Hrsg.), Selbstgesteuertes Lernen. Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens (S. 88–108). Weinheim, Basel: Beltz.
- Grimm, R. (2005).** Digitale Kommunikation. München: Oldenbourg.
- Grote, S., Kauffeld, S., Billich, M. & Frieling, E. (2006).** Implementierung eines Kompetenzmanagementsystems: Phasen, Vorgehen und Stolpersteine. In S. Grote, S. Kauffeld & E. Frieling (Hrsg.), Kompetenzmanagement. Grundlagen und Praxisbeispiele (S. 33–58). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Gutenberg, E. (1963).** Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre. Erster Band: Die Produktion. Berlin: Springer.

- Gutschow, K. (2010).** Anerkennung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen. Bericht an den Hauptausschuss. Hg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung (Bonn). Bonn (Heft 118). Verfügbar unter: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6258> [14.12.2013].
- Gutschow, K. & Seidel, S. (2010).** Kann der Deutsche Qualifikationsrahmen zur Anerkennung formalen und informellen Lernens beitragen? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 39 (5), 45–48.
- Haasler, B. & Rauner, F. (2010).** Messen beruflicher Kompetenz: Konzept einer Large-Scale-Untersuchung und erste empirische Ergebnisse. In D. Münk & A. Schelten (Hrsg.), *Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum* (S. 77–100). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Habenicht, T., Proß, G. & Skroblin, J.-P. (2002).** Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen – Konzepte arbeitnehmerorientierter Weiterbildung aus gewerkschaftlicher Sicht. In P. Dehnhostel, U. Elsholz, J. Meister & J. Meyer-Menk (Hrsg.), *Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung* (S. 23–26). Berlin: edition sigma.
- Hacker, W. (1992).** Expertenkönnen. Erkennen und Vermitteln. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Hackl, B. (2004).** Explizites und implizites Wissen. In B. Hackl & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen* (S. 69–112). Münster: LIT-Verlag.
- Hackman, R. J., Oldham, G., Janson, R. & Purdy, K. (1975).** A New Strategy for Job Enrichment. *California Management Review* XVII (4), 57–71.
- Hager, P. (2000).** Soft Skills in the Construction Industry. How can the generic competencies assist continuous improvement? Conference paper presented at Education Research: Towards an Optimistic Future, Australian Association for Research Education (AARE), Sydney, 2000. University of Technology, Research Centre for Vocational Education and Training (RCVET). Verfügbar unter: <http://pandora.nla.gov.au/pan/22468/20021106-0000/www.uts.edu.au/fac/edu/rcvet/working%20papers/0009HagerCrownGarr.pdf> [14.12.2013]
- Hall, D. T. (1976).** *Careers in Organizations*. Pacific Palisades, California: Goodyear Pub. Co.
- Hecker, U. (1994).** Ein nachgeholter Berufsabschluss lohnt sich allemal. Externenprüfung in der Praxis. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 23 (6), 27–33.

- Heinen, E. (1987).** Beitrag A: Unternehmenskultur als Gegenstand der Betriebswirtschaftslehre. In E. Heinen (Hrsg.), Unternehmenskultur. Perspektiven für Wissenschaft und Praxis (S. 1–48). München, Wien: R. Oldenburg Verlag.
- Heinze, T. (2001).** Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag.
- Helmrich, R. & Zika, G. (2010).** Beruf und Qualifikation in der Zukunft. BIBB-IAB-Modellrechnungen zu den Entwicklungen in Berufsfeldern und Qualifikationen bis 2025. In R. Helmrich & G. Zika (Hrsg.), Beruf und Qualifikation in der Zukunft. BIBB-IAB-Modellrechnungen zu den Entwicklungen in Berufsfeldern und Qualifikationen bis 2025 (S. 13–63). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hermann, A. (2004).** Karrieremuster im Management. Pierre Bourdieus Sozialtheorie als Ausgangspunkt für eine genderspezifische Betrachtung. Wiesbaden: Deutscher Universitäts Verlag.
- Hertig, P. (2008).** Laufbahnplanung aus Sicht des Executive Search. In N. Thom & R. J. Zaugg (Hrsg.), Moderne Personalentwicklung. Mitarbeiterpotenziale erkennen, entwickeln und fördern (3. Auflage, S. 283–298). Wiesbaden: Gabler.
- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. (1967).** The motivation to work (2. Auflage). New York: Wiley.
- Hesse, J. & Schrader, H. C. (2004).** Neue Bewerbungsstrategien für Hochschulabsolventen. Startklar für die Karriere. Frankfurt am Main: Eichborn.
- Hill, W., Fehlbaum, R. & Ulrich, P. (1994).** Organisationslehre I. Ziele, Instrumente und Bedingungen der Organisation sozialer Systeme (5. Auflage). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Hobbes, T. (1970).** Leviathan. Stuttgart: Reclam.
- Hof, C. (2002).** (Wie) lassen sich soziale Kompetenzen bewerten? In U. Clement & R. Arnold (Hrsg.), Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung (S. 153–166). Opladen: Leske + Budrich.
- Holtbrügge, D. (2004).** Personalmanagement (2. Auflage). Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Howe, F. & Berben, T. (2006).** Lern- und Arbeitsaufgaben. In F. Rauner (Hrsg.), Handbuch Berufsbildungsforschung (2. Auflage, S. 384–390). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Howell, J. M. (2005).** The right stuff: Identifying and developing effective champions of innovation. Academy of Management Executive 19 (2), 108–119.
- Hug, T. (2001).** Erhebung und Auswertung empirischer Daten: Eine Skizze für AnfängerInnen und leicht Fortgeschrittene. In T. Hug (Hrsg.), Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis (S. 11–29). Hohengehren: Schneider-Verlag Hohengehren.

- Hughes, E. C. (1984).** The sociological eye. Selected papers. New Brunswick: Transaction Books.
- Huisinga, R. & Lisop, I. (1999).** Wirtschaftspädagogik. München: Vahlen.
- Hülkamp, Nicola; Plünnecke, Axel; Seyda, Susanne (2008).** Demographischer Wandel: Verknappung des Arbeitsangebots? In: Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hg.): Die Zukunft der Arbeit in Deutschland. Megatrends, Reformbedarf und Handlungsoptionen. Köln: Deutscher Instituts-Verlag, S. 125–144.
- Hummel, M., Thein, A. & Zika, G. (2010).** Der Arbeitskräftebedarf nach Wirtschaftszweigen, Berufen und Qualifikationen bis 2025. Modellrechnungen des IAB. In R. Helmrich & G. Zika (Hrsg.), Beruf und Qualifikation in der Zukunft. BIBB-IAB-Modellrechnungen zu den Entwicklungen in Berufsfeldern und Qualifikationen bis 2025 (S. 81–103). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- IHK Schwaben (2011).** Kein Berufsabschluss? Neue Perspektiven durch IHK-Abschluss. Verfügbar unter: http://www.schwaben.ihk.de/linkableblob/1359292/6./data/Informationsbroschuere_Externenpruefung-data.pdf;jsessionid=3DBDA8BB08C14F8C79EB931A17AECE61.repl1 [06.08.2012].
- Institut für Mittelstandsforschung (2009).** Kennzahlen zum Mittelstand 2009 in Deutschland. Verfügbar unter: <http://www.ifm-bonn.org/index.php?id=99> [21.02.2010].
- Janesick, V. J. (1994).** The Dance of Qualitative Research Design. Metaphor, Methodolatry, and Meaning. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Hrsg.), Handbook of Qualitative Research (S. 209–219). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Jochmann, W. (2007).** Von unternehmerischen Erfolgsfaktoren zu personalwirtschaftlichen Kompetenzmodellen. In W. Jochmann & S. Gechter (Hrsg.), Strategisches Kompetenzmanagement (S. 3–24). Heidelberg: Springer.
- Jones, G. R. & Bouncken, Ricarda B. (2008).** Organisation. Theorie, Design und Wandel (5. Auflage). München: Pearson Studium.
- Jones, K. (1996).** Trust as an Affective Attitude. *Ethics* 107 (1), 4–25.
- Jongbloed, H.-C. (2000).** >Wirtschaftspädagogik<: Erinnerungen für die Zukunft. In D. Euler, H.-C. Jongbloed & P. F. E. Sloane (Hrsg.), Sozialökonomische Theorie – sozialökonomisches Handeln. Konturen und Perspektiven der Wirtschafts- und Sozialpädagogik. Festschrift für Martin Twardy zum 60. Geburtstag (S. 59–80). Kiel: Bajosch-Hein Verlag für Berufs- und Wirtschaftspädagogik.
- Jost, P.-J. (2000).** Ökonomische Organisationstheorie. eine Einführung in die Grundlagen. Wiesbaden: Gabler.
- Jung, E. (2010).** Kompetenzerwerb. Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag.

- Jungermann, H., Pfister, H.-R. & Fischer, K. (2010).** Die Psychologie der Entscheidung. Eine Einführung (3. Auflage). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Kaiser, F.-J. (2006).** Wirtschaftspädagogik. In F.-J. Kaiser & G. Pätzold (Hrsg.), Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2. Auflage, S. 485–487). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kanning, U. P. (2005).** Soziale Kompetenzen. Entstehung, Diagnose und Förderung. Göttingen: Beltz PsychologieVerlagsUnion.
- Kanning, U. P., Möller, J. H., Kolev, N. & Pöttker, J. (2013).** Systematische Leistungsbeurteilung. Leitfaden für die HR- und Führungspraxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kant, I. (1786).** Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft. Verfügbar unter: <http://www.philosophiebuch.de/metannat.htm> [09.08.2012].
- Käpplinger, B. (2002).** Anerkennung von Kompetenzen. Definitionen, Kontexte und Praxiserfahrungen in Europa. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/Weiterbildung/Literaturrecherche/details.aspx?id=875> [14.12.2013].
- Kasper, H., Loisch, U., Mühlbacher, J. & Müller, B. (2009).** Organisationskultur und lernende Organisation. In H. Kasper (Hrsg.), Personalmanagement – Führung – Organisation (4. Auflage) (S. 309–361). Wien: Linde International.
- Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. (1994).** Teams. Der Schlüssel zur Hochleistungsorganisation (4. Auflage). Wien: Überreuter.
- Kauffeld, S. (2002).** Das Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR). Ein Beitrag zur Kompetenzmessung. In R. Arnold & U. Clement (Hrsg.), Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung (S. 131–152). Opladen: Leske + Budrich.
- Kauffeld, S. (2006).** Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln. Ein prozessanalytischer Ansatz für Gruppen. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kaufhold, M. (2010).** Kompetenzen erfassen – Herausforderungen und Anregungen zur betrieblichen Umsetzung. In H. Loebe & E. Severing (Hrsg.), Kompetenzpässe in der betrieblichen Praxis. Mitarbeiterkompetenzen mit Kompetenzpässen sichtbar machen (S. 33–47). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kelle, U., Kluge, S. & Prein, G. (1993).** Strategien der Geltungssicherung in der qualitativen Sozialforschung. Zur Validitätsproblematik im interpretativen Paradigma. Hg. v. Der Vorstand des Sonderforschungsbereichs 186 der Universität Bremen. Bremen (Arbeitspapier Nr. 24). Verfügbar unter: <http://www.sfb186.uni-bremen.de/download/paper24.pdf> [14.12.2013].
- Kellner, H. J. (2005).** Was Trainer können sollten. Das neue Kompetenzprofil des modernen Trainers. Offenbach am Main: GABAL.

- Kesten, U. (1998).** Informale Organisation und Mitarbeiter-Lebenszyklus. Der Einfluss sozialer Beziehungen auf Teilnahme und Leistung. Wiesbaden: Deutscher Universitäts Verlag.
- Kieser, A. & Walgenbach, P. (2010).** Organisation (6. Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kirchhöfer, D. (2000).** Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chancen für berufliche Kompetenzentwicklung. Hg. v. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. Berlin (QUEM-report, 66).
- Kirchhöfer, D. (2004).** Lernkultur Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen. Verfügbar unter: http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/begriffliche_grundlagen.pdf [03.10.2010].
- Klafki, W. (1971).** Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In W. Klafki (Hrsg.), Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Band 3 (S. 126–153). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch-Verlag.
- Klauss, R. & Bass, B. M. (1982).** Interpersonal communication in organizations. New York: Academic Press.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007).** Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 10 (Sonderheft 8/2007), 11–29.
- Klieme, E. et al. (2003).** Zur Entwicklung nationaler Standards. Eine Expertise. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf [14.12.2013].
- Kluge, F. (1999).** Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- KMK (2007).** Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Hg. v. Sekretariat der Kultusministerkonferenz und Referat Berufliche Bildung und Weiterbildung. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlues-se/2011/2011_09_23-GEP-Handreichung.pdf [15.08.2012].
- Knippel, A. (2009).** Betriebliches Weiterbildungsmanagement: Aufbauorganisation. In J. Stender (Hrsg.), Betriebliches Weiterbildungsmanagement. Ein Lehrbuch (S. 75–106). Stuttgart: S. Hirzel Verlag.
- Knippel, A. (2009).** Vertiefung: Skill-Management. In J. Stender (Hrsg.), Betriebliches Weiterbildungsmanagement. Ein Lehrbuch (S. 155–176). Stuttgart: S. Hirzel Verlag.

- Knippel, A. (2009).** Performance Improvement Management. In J. Stender (Hrsg.), Betriebliches Weiterbildungsmanagement. Ein Lehrbuch (S. 231–261). Stuttgart: S. Hirzel Verlag.
- Knöchel, W. (2000).** Informelles Lernen zur selbständigen Gestaltung eigener Lernarrangements. In Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.), Tätigkeitsgebundenes Lernen in Erwerbsarbeit und im sozialen Umfeld (QUEM-Materialien, 38, S. 75–111). Berlin: o V.
- Knoll, L. & Dotzel, J. (1996).** Personalauswahl in deutschen Unternehmen. Eine empirische Untersuchung. Zeitschrift Personal 48 (7), 348–353.
- Knowles, M. (1950).** Informal Adult Education. New York: Association Press.
- Kolb, D. A. (1981).** Learning styles and disciplinary differences. In A. Chickering (Hrsg.), The Modern American College: Responding to the New Realities of Diverse Students and a Changing Society (S. 232–255). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kolb, D. A., Osland, J. S. & Rubin, I. M. (1995).** Organizational behavior: an experiential approach (6. Auflage). Englewood Cliffs, NJ: Prentice.
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2000).** Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Verfügbar unter: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf> [14.12.2013].
- Krackhardt, D., & Hanson, J. R. (1993).** Informal Networks: The Company. Harvard Business Review (July-August 1993), 104–111.
- Kräkel, M. (1999).** Ökonomische Analyse der betrieblichen Karrierepolitik (2. Auflage). München: Hampp.
- Kräkel, M. (2010).** Organisation und Management (4. Auflage). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Krämer, M. (2007 und 2012).** Grundlagen und Praxis der Personalentwicklung (2. durchgesehene und ergänzte Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kraus, K. (2002).** Informelles Lernen im Kontext europäischer Bildungspolitik. In P. Dehnbostel & P. Gonon (Hrsg.), Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung (S. 23–32). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kraus, K. (2007).** Beruflichkeit, Employability und Kompetenz. Konzepte erwerbsorientierter Pädagogik in der Diskussion. In P. Dehnbostel, U. Elsholz & J. Gillen (Hrsg.), Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung (S. 235–248). Berlin: edition sigma.

- Kraus, K. (2009).** Bildung, Erwerb, Beruflichkeit. Thesen zur Berufsbildungstheorie aus der Perspektive einer „Pädagogik des Erwerbs“. In I. Lisop & A. Schlüter (Hrsg.), *Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 185–206). Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag.
- Kremer, H. & Zoyke, A. (2010).** Kompetenzdiagnose als Basis individueller Förderung – Zum Geheimnis einer Black-Box!? In D. Münk & A. Schelten (Hrsg.), *Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum* (S. 145–160). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kubicek, H. (1977).** Heuristische Bezugsrahmen und heuristisch angelegte Forschungsdesigns als Elemente einer Konstruktionsstrategie empirischer Forschung. In R. Köhler (Hrsg.), *Empirische und handlungstheoretische Forschungskonzeptionen in der Betriebswirtschaftslehre* (S. 3–36). Stuttgart: C. E. Poeschel.
- Kucher, K. & Wehinger, F. (2010).** Kompetenzpässe – Überblick und Ansatzpunkte für ihren betrieblichen Einsatz. In H. Loebe & E. Severing (Hrsg.), *Kompetenzpässe in der betrieblichen Praxis. Mitarbeiterkompetenzen mit Kompetenzpässen sichtbar machen* (S. 51–86). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kunze, K. T. (2008).** Der Mythos von der Chancengleichheit. Wie der Habitus die berufliche und soziale Laufbahn bestimmt. München: AVM.
- Kunzmann, P., Burkard, F.-P. & Wiedmann, F. (1996).** dtv-Atlas zur Psychologie (6. Auflage). München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Kutscha, G. (1989).** Vorwort und Einleitung des Herausgebers. In G. Kutscha (Hrsg.), *Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik von Herwig Blankertz* (S. 7–11). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kutscha, G. (2009).** Bildung im Medium des Berufs? Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zur Auseinandersetzung mit den bildungstheoretischen Grundlegungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Herwig Blankertz unter besonderer Berücksichtigung neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung. In I. Lisop & A. Schlüter (Hrsg.), *Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 13–36). Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag.
- Lagerspetz, O. (2001).** Vertrauen als geistiges Phänomen. In M. Hartmann & C. Offe (Hrsg.), *Vertrauen. Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts* (S. 85–113). Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Lakatos, I. (1974).** Falsifikation und die Methodologie wissenschaftlicher Forschungsprogramme. In I. Lakatos & A. Musgrave (Hrsg.), *Kritik und Erkenntnisfortschritt* (S. 89–189). Braunschweig: Vieweg.
- Lamnek, S. (2005).** Qualitative Sozialforschung (4. Auflage). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Lang-von Wins, T. & Triebel, C. (2006).** Kompetenzorientierte Laufbahnberatung. Heidelberg: Springer.
- Lash, S. (1996).** Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In U. Beck, A. Giddens & S. Lash (Hrsg.), *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse* (S. 195–288). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Laske, S., Meister-Scheytt, C. & Küpers, W. (2006).** Organisation und Führung (Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, 3). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Lefrancois, G. R. (2003).** Psychologie des Lernens (3. Auflage). Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Lehmann, B. (2002).** ‚Kompetenzvermittlung‘ durch Fernstudium. In U. Clement & R. Arnold (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung* (S. 117–129). Opladen: Leske + Budrich.
- Lehner, F., Scholz, M. & Wildner, S. (2009).** Wissensmanagement. Grundlagen, Methoden und technische Unterstützung (3. Auflage). München: Hanser.
- Lehner, J. M. (2009).** Statusverhalten in der Organisation im Spannungsverhältnis von formaler und informaler Hierarchie. In G. Schreyögg & J. Sydow (Hrsg.), *Verhalten in Organisationen* (S. 67–102). Wiesbaden: Gabler.
- Lenzen, D. (1989).** Narrative Histographie der Pädagogik bei Herwig Blankertz. In G. Kutscha (Hrsg.), *Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik von Herwig Blankertz* (S. 215–233). Weinheim, Basel: Beltz.
- Linton, R. (1936).** *The study of Man*. New York: Appleton Century Crofts Inc.
- Lipsmeier, A. (2006).** Genese der berufspädagogischen Forschung. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (2. Auflage, S. 19–26). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Livingstone, D. W. (1999).** Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. Erste kanadische Erhebung über informelles Lernverhalten. In Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.), *Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel* (QUEM-report, 60, S. 65–91). Berlin: o. V.
- Loch, W. (1980).** Der Mensch im Modus des Könnens. Antrophologische Fragen pädagogischen Denkens. In E. König & H. Ramsenthaler (Hrsg.), *Diskussion Pädagogische Anthropologie* (S. 191–225). München: Fink.
- Lorenz, T. (2003).** Eine Einführung in Sinn und Nutzen von Performance Improvement. In T. Lorenz & S. Oppitz (Hrsg.), *Leading to Performance. Führungs- und Trainingserfolge nachhaltig umsetzen und messen* (S. 55–63). Offenbach am Main: GABAL.

- Lorenz, T. & Oppitz, S. (2001).** Zunehmender Performancedruck als Herausforderung. In T. Lorenz & S. Oppitz (Hrsg.), *Vom Training zur Performance. Improving Performance – Nutzen für Mitarbeiter und Unternehmen* (S. 11–22). Offenbach am Main: GABAL.
- Lowey, S., Czempik, S. & Lütze, B. (2005).** Die Kompetenzhaltigkeit moderner betrieblicher Assessments. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.), *Kompetenzmessung in Unternehmen. Lernkultur- und Kompetenzanalysen im betrieblichen Umfeld* S. 723–759. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Lübcke, E. & Ahrens, D. (2003).** Communities of Practice als Instrumente sozialen Wissensmanagements. Institut Technik & Bildung, Universität Bremen. Verfügbar unter <http://www.itb.uni-bremen.de/downloads/cop.pdf> [10.08.2013].
- Ludwig, J. (2002).** Kompetenzentwicklung – Lerninteressen – Handlungsfähigkeit. In P. Dehnhostel, U. Elsholz, J. Meister & J. Meyer-Menk (Hrsg.), *Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung* (S. 95–110). Berlin: edition sigma.
- Luhmann, N. (1964 und 1976).** Funktionen und Folgen formaler Organisation. Berlin: Duncker & Humblot.
- Luhmann, N. (1989).** Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität (3. Auflage). Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Luhmann, N. (2000).** Organisation und Entscheidung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (2001).** Vertrautheit, Zuversicht, Vertrauen: Probleme und Alternativen. In M. Hartmann & C. Offe (Hrsg.), *Vertrauen. Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts* (S. 143–160). Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Lundvall, B. -Å & Borras, S. (1999).** The Globalising Learning Economy: Implications for Innovation Policy. Brüssel: Amt für amtliche Veröffentlichungen.
- Mag, W. (1971).** Grundfragen einer betriebswirtschaftlichen Organisationstheorie (2. Auflage). Köln: Opladen.
- Marchl, G. & Stahl, T. (2007).** Lernende Unternehmensorganisation und Gruppenarbeit. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Beiheft 21), 227–246.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (1990).** Informal and Incidental Learning in the Workplace. London: Routledge.
- Martin, A. (2001).** Die Rolle des Führers in der Entwicklung von Teams. Hg. v. Universität Lüneburg. Institut für Mittelstandsforschung. Lüneburg (Schriften aus dem Institut für Mittelstandsforschung, 13). Verfügbar unter: http://www.leuphna.de/fileadmin/user_upload/Forschungseinrichtungen/imf/files/schriftenreihe/13_Die_Rolle_des_Fuehrers_bei_der_Entwicklung_von_Teams.pdf [24.01.2012].

- Mast, C. (2006).** Unternehmenskommunikation. Ein Leitfaden (2. Auflage). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Mayrhofer, W., Mayer, M., Steyrer, J., Iellatchitch, A., Schiffinger, M., Strunk, G. et al. (2002).** Einmal gut, immer gut? Einflussfaktoren auf Karrieren in 'neuen' Karrierefeldern. Zeitschrift für Personalforschung 16 (3), 392–414.
- Mayring, P. (2002).** Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken (5. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2003).** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (8. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mentzel, W. (2008).** Personalentwicklung. Erfolgreich motivieren, fördern und weiterbilden (3. Auflage). München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Merkens, H. (2009).** Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch (7. Auflage, S. 286–299). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Mertens, Dieter (1974).** Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Sonderdruck aus: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7 (1974).
- Meyer, R. & Modrow-Thiel, B. (2010).** Analyse von Arbeitsanforderungen und Ermittlung von Kompetenzen als Basis arbeitsintegrierter Qualifizierungskonzepte in der Investitionsgüterindustrie. In D. Münk & A. Schelten (Hrsg.), Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum (S. 61–76). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Meyer-Dohm, P. (2002).** Weiterbildung, Kompetenzentwicklung und Lernkultur: Zehn Jahre QUEM. In M. Adamski (Hrsg.), Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Rückblick – Stand – Ausblick (S. 13–59). Münster: Waxmann.
- Miebach, B. (2007).** Organisationstheorie. Problemstellung – Modelle – Entwicklung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Miedaner, T. (2002).** Coach dich selbst, sonst coacht dich keiner. 101 Tipps zur Verwirklichung Ihrer beruflichen und privaten Ziele (2. Auflage). Heidelberg: mvg Verlag.
- Miles, M. B. & Hubermann, A. M. (1994).** An Expanded Sourcebook. Qualitative Data Analysis (2. Auflage). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Mintzberg, H. (1979).** An Emerging Strategy of "Direct" Research. Administrative Science Quarterly 24 (4), 582–589.
- Mitchell, C. J. (1969).** Social Networks in Urban Situations. Analyses of Personal Relationships in Central African Towns. Manchester: Manchester University Press.

- Modi, J. (2002).** Mitarbeiterbindung durch zeitgemäße Karrieremodelle. TOP-Thema, 01. 2002 (21). Verfügbar unter http://www.cscakademie.com/_common/file/root/TOP_1_02.pdf [13.07.2011].
- Möller, H. (2012).** Vertrauens- und Misstrauenskulturen in Organisationen. In H. Möller (Hrsg.), Vertrauen in Organisationen. Riskante Vorleistung oder hoffnungsvolle Erwartung? (S. 13–27). Wiesbaden: Springer.
- Molzberger, G. (2002).** Informelles Lernen in der Arbeit. Wie erforscht man das Alltägliche? Versuch einer Klärung und Annäherung über betriebliche Fallstudien. In P. Dehnbostel & P. Gonon (Hrsg.), Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung (S. 59–70). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Molzberger, G. (2004).** Informelles Lernen und die betriebliche Gestaltung von Lernorganisationsformen – ein Blick auf kleine und mittelständische IT-Betriebe. In P. Dehnbostel & G. Pätzold (Hrsg.), Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 18, S. 86–96). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Molzberger, G. (2007).** Rahmungen informellen Lernens. Zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mondi, J. (2002).** Mitarbeiterbindung durch zeitgemäße Karrieremodelle. TOP Nr. 21 (1). Verfügbar unter: http://www.cscakademie.com/_common/file/root/TOP_1_02.pdf [16.08.2012].
- Morse, J. M. (1994).** Designing Funded Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Hrsg.), Handbook of Qualitative Research (S. 220–235). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Moser, K. (2004).** Strategische Elemente in Leistungsbeurteilungen. In H. Schuler (Hrsg.), Beurteilung und Förderung beruflicher Leistung (S. 115–123). Göttingen: Beltz PsychologieVerlagsUnion.
- Mudra, P. (2004).** Personalentwicklung. Integrative Gestaltung betrieblicher Lern- und Veränderungsprozesse. München: Vahlen.
- Müller, G. F. (2006).** Faire Entscheidungsverfahren. Vertrauensgrundlage in Organisationen. In K. Götz (Hrsg.), Vertrauen in Organisationen (S. 155–168). München: Rainer Hampp Verlag.
- Münch, J. (1993).** Systeme und Verfahren der Zertifizierung von Qualifikationen in der Bundesrepublik Deutschland CEDEFOP Panorama. Länderbericht. Berlin: CEDEFOP.
- Münchhausen, G. & Schröder, U. (2009).** Erfassung von informell erworbenen Kompetenzen. Impulse aus europäischen Projekten nutzen. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 28 (6), 19–23.

- Münk, D., Schelten, A. & Schmid, A. (2010).** Perspektiven der Kompetenzmessung: Forschungsstand und Desiderate aus internationaler und europäischer sowie aus der Binnenperspektive. In D. Münk & A. Schelten (Hrsg.), *Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum* (S. 7–16). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Murphy, K. R. & Cleveland, J. N. (1995).** *Understanding Performance Appraisal*. Thousand Oaks: Sage.
- Nagy, M. (2005).** Die Bedeutung von Bildung in einer globalisierten Welt. *Wirtschaft und Berufserziehung* (12), 15–19.
- Nerdinger, F. W. & Spieß, E. (1992).** Kommunikative Validierung und Datenfeedback in der Wertforschung. Ergebnisse aus quantitativen und qualitativen Langzeitbefragungen. In H. Klages, H.-J. Hippler & W. Herbert (Hrsg.), *Werte und Wandel. Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition* (S. 653–671). Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Neubauer, W. & Rosemann, B. (2006).** *Führung, Macht und Vertrauen in Organisationen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Neuberger, O. (1994).** *Personalentwicklung* (2. Auflage). Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Neuberger, O. (1995).** Mikropolitik. Der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Neuberger, O. (2006).** Vertrauen vertrauen? Misstrauen als Sozialkapital. In K. Götz (Hrsg.), *Vertrauen in Organisationen* (S. 11–55). München: Rainer Hampp Verlag.
- Neuberger, O. (2006a).** Mikropolitik und Moral in Organisationen. Herausforderung der Ordnung (2. Auflage). Stuttgart: UTB GmbH.
- Noll, A. (2010).** Kompetenzmanagement in Unternehmen. Auf dem Weg zu einer kompetenzbasierten Personalentwicklung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 39 (1), 31–33.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997).** *Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Norris, N. (1991).** The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education* 21 (3), 330–341.
- North, K., Friedrich, P. & Brautz, M. (2005).** Innovationskompetenz – Bestandsaufnahme, Modell, Ebenen. In Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung 2005. Kompetente Menschen – Voraussetzung für Innovationen* (S. 69–122). Münster: Waxmann,.

- North, K. & Reinhardt, K. (2005).** Kompetenzmanagement in der Praxis. Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln. Wiesbaden: Gabler.
- Nuissl, H. (2002).** Bausteine des Vertrauens – eine Begriffsanalyse. *Berliner Journal für Soziologie* 12 (1), 87–108.
- Oechsler, W. A. (2000).** Personal und Arbeit. Grundlagen des Human Resource Management und der Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehungen (7. Auflage). München: Oldenbourg.
- Olfert, K. (2009).** Organisation (15. Auflage). Ludwigshafen (Rhein): Kiehl.
- Orbuch, T. L. & Sprecher, S. (2006).** Attraction and Interpersonal Relationships. J. Delamater (Hrsg.), *Handbook of social psychology* (S. 339–362). Berlin: Springer.
- Ortmann, G., Sydow, J. & Windeler, A. (1997).** Organisation als reflexive Struktur. In G. Ortmann, J. Sydow & A. Windeler (Hrsg.), *Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft* (S. 315–354). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Osterloh, M. (2001).** Wettbewerbsfähigkeit in der Wissensgesellschaft, oder: Können Organisationen lernen? In Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.), *Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und innovative Arbeitsgestaltung (QUEM-report, 68, S. 123–140)*. Berlin: o. V.
- Osterloh, M. & Grand, S. (1999a).** Praxis der Theorie – Theorie der Praxis. Zum Verhältnis von Alltagstheorien des Managements und Praktiken der theoretischen Forschung. In Georg Schreyögg (Hrsg.), *Organisation und Postmoderne. Grundfragen – Analysen – Perspektiven* (S. 349–363). Wiesbaden: Gabler.
- Osterloh, M. & Wübker, S. (1999).** Wettbewerbsfähiger durch Prozess- und Wissensmanagement. Mit Chancengleichheit auf Erfolgskurs. Wiesbaden: Gabler.
- Overwien, B. (2002).** Informelles Lernen in der internationalen Diskussion – kritische Ansätze und Perspektiven. In P. Dehnhostel & P. Gonon (Hrsg.), *Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung* S. 43–58. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Overwien, B. (2009).** Informelles Lernen. Definitionen und Forschungsansätze. In M. Brodowski (Hrsg.), *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis* (S. 23–34). Opladen: Budrich.
- Overwien, B. (2005 [In Druck]).** Internationale Sichtweisen auf „informelles Lernen“ am Übergang zum 21. Jahrhundert. In H. Otto & T. Coelen (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Zur Integration von formeller und informeller Bildung* (S. 51–73). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Parsons, T. (1951).** *The social system*. New York: Free Press.

- Pätzold, G. (2006).** Berufliche Handlungskompetenz. In F.-J. Kaiser & G. Pätzold (Hrsg.), Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2. Auflage, S. 72–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pawlowsky, P., Menzel, D. & Wilkens, U. (2005).** Wissens- und Kompetenzerfassung in Unternehmen. In Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsfor-schung e. V. (Hrsg.), Kompetenzmessung in Unternehmen. Lernkultur- und Kom-petenzanalysen im betrieblichen Umfeld (S. 341–451). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Peterke, J. (2006).** Handbuch Personalentwicklung. Berlin: Cornelson.
- Petzold, H. & Mathias, U. (1982).** Rollenentwicklung und Identität. Von den Anfängen der Rollentheorie zum sozialpsychiatrischen Rollenkonzept Morenos. Paderborn: Junfermann.
- Peuckert, R. (2003).** Sanktion. In B. Schäfers & J. Kopp (Hrsg.), Grundbegriffe der Soziologie (8. Auflage, S. 294–297). Opladen: Leske + Budrich.
- Pfadenhauer, M. (2003).** Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruk-tion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Opladen: Leske + Budrich.
- Pfeffer, J. (1994).** Competitive advantage through people. Unleashing the power of the work force (4. Auflage). Boston: Harvard Business School Press.
- Picot, A., Dietl, H., Franck, E., Fiedler, M. & Royer, S. (2012).** Organisation. Theorie und Praxis aus ökonomischer Sicht (6., völlig überarbeitete Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Polanyi, M. (1985).** Implizites Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pongratz, H. J. (2000).** Arbeitskraftunternehmer als neuer Leittypus? Flexibilisie-rung der Arbeit und Patchwork-Biographie. Einführungsreferat zum DIE-Forum Weiterbildung 2000 „Zukunftsfelder der Weiterbildung“ am 11./12.12.200 in Frankfurt am Main. Verfügbar unter: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2001/dieforum_pongatz_01.htm [13.08.2012].
- Popper, K. R. (2001).** Alles Leben ist Problemlösen. Über Erkenntnis, Geschichte und Politik (6. Auflage). München: Piper.
- Porter, M. E. (1986).** Wettbewerbsvorteile. Spitzenleistungen erreichen und behaupten. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Portes, A. (1998).** Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. Annual Review of Sociology 24, 1–24.
- Probst, G. (1985).** Die Entwicklung zu modernen systemorientierten Organisati-onsmodellen. In: Hans Ulrich, Daniel Biedermann und Robert Staerke (Hg.): Unternehmungsorganisation. Entwicklungen in Theorie und Praxis; Prof. Dr. Robert Staerke zum 60. Geburtstag gewidmet. Bern: Haupt, S. 53–64.

- proFILE (2004).** „proFILE“ der ZF Sachs Gruppe identifiziert interne Potenzialkandidaten. In J. Graf (Hrsg.), *Seminare 2004. Das Jahrbuch der Management-Weiterbildung* (15., völlig überarbeitete Auflage, S. 124–127). Bonn: managerSeminare.
- Putnam, L, Phillips, N. & Chapman, P. (1999).** Metaphors of Communication and Organization. In S. R. Clegg, C. Hardy & Walter R. Nord (Hrsg.), *Managing Organizations* (S. 125–158). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Rauner, F. (2002).** Berufliche Kompetenzentwicklung – vom Novizen zum Experten. In P. Dehnhostel, U. Elsholz, J. Meister & J. Meyer-Menk (Hrsg.), *Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung* (S. 111–132). Berlin: edition sigma.
- Raven, B. H. (1965).** Social influence and power. In I. D. Steiner & M. Fishbein (Hrsg.), *Social influence and power* (S. 371–382). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rebmann, K. & Tenfelde, W. (2008).** Betriebliches Lernen. Explorationen zur theoriegeleiteten Begründung, Modellierung und praktischen Gestaltung arbeitsbezogenen Lernens. Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Reemtsma-Theis, M. (2009).** Durchführung von Weiterbildung. In J. Stender (Hrsg.), *Betriebliches Weiterbildungsmanagement. Ein Lehrbuch* (S. 318–364). Stuttgart: S. Hirzel Verlag.
- Reetz, L. (1993).** Personalentwicklung als Persönlichkeits- und Organisationsentwicklung. Zur Rolle der Schlüsselqualifizierung im Betrieb. In F. Ilse (Hrsg.), *Berufliche Weiterbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Festschrift für Hellmut Lamszus zum 65. Geburtstag* (S. 85–96). Hamburg: Reinhold Krämer.
- Reetz, L. (1999).** Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In P. Tade Tramm & F. Achtenhagen (Hrsg.), *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts : Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen* (S. 32–51). Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Wien: Lang.
- Reglin, T. & Schöpf, N. (2011).** Kompetenznachweise für Lerneinheiten: Ansatzpunkte für die deutsche Berufsbildung. In E. Severing & R. Weiß (Hrsg.), *Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf* (S. 183–200). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Reichwald, R. & Möslin, K. (1997).** Organisation: Strukturen und Gestaltung (Arbeitsberichte des Lehrstuhls für Allgemeine und Industrielle Betriebswirtschaftslehre an der Technischen Universität München, 14). Verfügbar unter: http://www.aib.wiso.tu-muenchen.de/neu/eng/content/publikationen/arbeitsberichte_pdf/TUM-AIB%20WP%20014%20Reichwald%20Moeslein%20Organisation.pdf [14.12.2013]

- Reiners, F. (2008).** Networking in Organisationen. München: Hampp.
- Reinisch, H. (2006).** Kompetenz, Qualifikation und Bildung: Zum Diskurs über die begriffliche Fassung von Zielvorgaben für Lernprozesse. In G. Minnameier & K. Beck (Hrsg.), Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik. Festschrift für Klaus Beck (S. 259–272). Frankfurt am Main: Lang.
- Reinisch, H. (2009).** Über Nutzen und Schaden des Philosophierens über das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Anmerkungen aus wissenschaftssoziologisch inspirierter Sicht. bwp@ (16), 1–18. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/content/uploads/media/reinisch_bwpat16.pdf [03.08.2013].
- Reinmann, G. (2007).** Kooperatives Lernen als informelles Lernen der Net Generation. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Beiheft 21), 131–144.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003).** Vom selbstgesteuerten zum selbstbestimmten Lernen: Sieben Denkanstöße und ein Plädoyer für eine konstruktivistische Haltung. Pädagogik 55 (5), 11–13.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl H. (1997).** Lernen in Unternehmen: Von einer gemeinsamen Vision zu einer effektiven Förderung des Lernens. Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie (Forschungsbericht, 80). Verfügbar unter <http://epub.ub.uni-muenchen.de/188/> [01.10.2010].
- Ricken, B. (2005).** Entwicklung eines Instrumentes zur Analyse und Steuerung informaler Organisationsstrukturen. München: Hampp.
- Ridder, H.-G., Bruns, H.-J. & Hoon, C. (2005).** Innovation, Innovationsbereitschaft und Innovationskompetenz. Entwicklungslinien, Forschungsfelder und ein Prozessmodell. In Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.), Kompetenzentwicklung 2005. Kompetente Menschen – Voraussetzung für Innovationen (S. 13–68). Münster: Waxmann,.
- Rings, S. (2011).** Erfolgreiche Zusammenarbeit mit dem Betriebsrat. In U. Rohrschneider & M. Lorenz (Hrsg.), Der Personalentwickler. Instrumente, Methoden, Strategien (S. 223–246). Wiesbaden: Gabler.
- Rixgens, P., Badura, B. & Behr, M. (2008).** Sozialkapital und gesundheitliches Wohlbefinden aus der Sicht von Frauen und Männern. Erste Ergebnisse einer Mitarbeiterbefragung in Produktionsbetrieben. In B. Badura, H. Schröder & C. Vetter (Hrsg.), Fehlzeiten-Report 2007. Arbeit, Geschlecht und Gesundheit Zahlen, Daten, Analysen aus allen Branchen der Wirtschaft (S. 159–174). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Robbins, S. P. (2001).** Organisation der Unternehmung (9. Auflage). München: Pearson Studium.

- Röben, B. (2006).** Kompetenz- und Expertiseforschung. In F. Rauner (Hrsg.), Handbuch Berufsbildungsforschung (2. Auflage, S. 247–255). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Roethlisberger, F. J. (1949).** Management and the Worker. An account of a research program conducted by the Western Electric Company, Hawthorne Works, Chicago (9. Auflage). Cambridge: Harvard University Press.
- Rogers, E. M & Agarwala-Rogers, R. (1976).** Communication in organizations. New York: Free Press.
- Rohrschneider, U. (2011).** Die Bedeutung der Personalentwicklung für den Unternehmenserfolg. In U. Rohrschneider & M. Lorenz (Hrsg.), Der Personalentwickler. Instrumente, Methoden, Strategien (S. 13–29). Wiesbaden: Gabler.
- Rohrschneider, U. (2011).** Machen Sie Ihr Unternehmen fit für die Zukunft – Nachwuchskräfteentwicklung, Nachfolge- und Laufbahnplanung. In U. Rohrschneider & M. Lorenz (Hrsg.), Der Personalentwickler. Instrumente, Methoden, Strategien (S. 77–100). Wiesbaden: Gabler.
- Rohs, M. (2007).** Zur Theorie formellen und informellen Lernens in der IT-Weiterbildung. Dissertation. Universität der Bundeswehr Hamburg, Hamburg. Lehrstuhl für Berufs- und Arbeitspädagogik. Verfügbar unter: http://opus.unibw-hamburg.de/volltexte/2007/1230/pdf/2007_rohs.pdf [14.07.2011].
- Rosenstiel, L. von (2006).** Entwicklung von Werthaltungen und interpersonaler Kompetenz – Beiträge aus der Sozialpsychologie. In K. Sonntag (Hrsg.), Personalentwicklung in Organisationen (3. Auflage, S. 108–137). Göttingen: Beltz PsychologieVerlagsUnion.
- Rosenstiel, L. von (2010).** Motivation im Betrieb. Mit Fallstudien aus der Praxis (11. Auflage). Leonberg: Rosenberger Fachverlag.
- Roth, H. (1971).** Pädagogische Anthropologie. Hannover: Schroedel.
- Rotter, J. B. (1967).** A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality* 35 (4), 651–665.
- Ruhloff, J. (1989).** Kritik aus Pflicht. Neukantianische und Kantische Züge in der Wissenschafts- und Bildungstheorie von Herwig Blankertz. In G. Kutscha (Hrsg.), Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik von Herwig Blankertz (S. 15–31). Weinheim, Basel: Beltz.
- Ruhr, J. von der & Bosse, N. (2010).** Job Families. Das Job-Family-Konzept-eine neue prozessorientierte Perspektive für Job Rotationen. In R. Bröckermann & M. Müller-Vorbrüggen (Hrsg.), Handbuch Personalentwicklung. Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung (3. Auflage, S. 539–554). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Sader, M. (1991).** Psychologie der Gruppe (2. Auflage). Weinheim: Juventa.
- Sander, K. (1993).** Prozesse der Macht. Zur Entstehung, Stabilisierung und Veränderung der Macht von Akteuren in Unternehmen (2. Auflage). Heidelberg: Physica-Verlag.
- Schein, E. H. (1971).** The Individual, the Organization, and the Career: A Conceptual Scheme. *The Journal of Applied Behavioral Science* 7 (4), 401–426.
- Schein, E. H. (1980).** Organisationspsychologie. Wiesbaden: Gabler.
- Schein, E. H. (1984).** Culture and an environmental context for careers. *Journal of Occupational Behaviour* 5 (1), 71–81.
- Schein, Edgar H. (1996).** Career anchors revisited: Implications for career development in the 21st century. *Academy of Management Executive* 10 (4), 80–88.
- Schein, E. H. (1998).** Karriereanker. Die verborgenen Muster in ihrer beruflichen Entwicklung (5. Auflage). Darmstadt: Beratungssozietät Lanzenberger Dr. Looss Stadelmann.
- Schein, E. H. (2004).** Organizational culture and leadership. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schenk, M. (1984).** Soziale Netzwerke und Kommunikation. Tübingen: Mohr.
- Schiersmann, C. (2006).** Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schiersmann, C. & Strauß, H. C. (2003).** Informelles Lernen – Der Königsweg zum lebenslangen Lernen? In W. Wittwer & S. Kirchhof (Hrsg.), *Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung* (S. 145–167). München: Luchterhand.
- Schmidt, B. (2009).** Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer. Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt-Hertha, B. (2011).** Formales, non-formales und informelles Lernen. In S. Bohlinger & G. Münchhausen (Hrsg.): *Validierung von Lernergebnissen. Recognition and Validation of Prior Learning* (S. 233–252). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schneeberger, A. & Petanovitsch, A. (2005).** Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Aus- und Weiterbildung und im Hinblick auf die Hochschulzulassung. Analyse europäischer Ansätze zur Anrechnung und deren Relevanz für Österreich (ibw-reasearch Brief, 17). Verfügbar unter: http://www.ibw.at/html/rb/pdf/rb_17_schneeberger.pdf [13.07.2011] .
- Schneider, H.-D. (1985).** Kleingruppenforschung (2. Auflage). Stuttgart: Teubner.

- Schneider, U. (2006).** Zur Dialektik von Kontrolle und Vertrauen in Organisationen. In K. Götz (Hrsg.), *Vertrauen in Organisationen* (S. 73–84). München: Rainer Hampp Verlag.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2011).** *Methoden der empirischen Sozialforschung* (9. Auflage). München: Oldenbourg.
- Scholz, O. (1979).** Die soziale Rolle als gesellschaftlich bedingtes Handlungskonzept. Untersuchungen zur Rollentheorie. Inauguraldissertation zur Erlangung des Grades eines Dr. phil. Universität Heidelberg. Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften.
- Schöpf, N. & Reglin, T. (2012).** Die Entwicklung von Lerneinheiten für Ausbildungsberufe im Projekt EDGE: Anmerkungen zur Methode. In H. Loebe & E. Severing (Hrsg.), *Kompetenzorientierung und Leistungspunkte in der Berufsbildung* (S. 53–73). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schott, F. & Azizi Ghanbari, S. (2008).** Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, kompetenzorientierter Unterricht. Zur Theorie und Praxis überprüfbarer Bildungsstandards; ComTrans – ein theoriegeleiteter Ansatz zum Kompetenztransfer als Diskussionsvorlage. Münster: Waxmann.
- Schreiber, D. (2010).** Management von Controllingwissen. Ein sach- und verhaltensorientierter Ansatz zur Verbesserung der Manager-Controller-Beziehung. Wiesbaden: Gabler.
- Schreyögg, G. (1999).** Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Wiesbaden: Gabler.
- Schreyögg, G. (2008).** Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung (5. Auflage). Wiesbaden: Gabler.
- Schreyögg, G. & Koch, J. (1999a).** Organisation und Postmoderne. Eine Einführung. In G. Schreyögg (Hrsg.), *Organisation und Postmoderne. Grundfragen – Analysen – Perspektiven* (S. 1–28). Wiesbaden: Gabler.
- Schreyögg, G. & Koch, J. (2007).** Grundlagen des Managements. Wiesbaden: Gabler.
- Schrittesser, I. (2004).** „Professional Communities“. Beiträge der Gruppendynamik zur Entwicklung professionalisierten Handelns. In B. Hackl & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen* (S. 131–150). Münster: LIT-Verlag.
- Schröder, T. (2011).** Die Validierung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen als Perspektive für die berufliche Aus- und Weiterbildung. bwp@ (Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 03), 1–12.

- Schugurensky, D. (2000).** The forms of informal learning. Towards a conceptualization of the field. NALL Working paper No. 19, 2000. Verfügbar unter: <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsofinformal.pdf> [14.12.2013].
- Schuler, H. (2004).** Drei Ebenen der Leistungsbeurteilung: Day-to-day-Feedback, Regelbeurteilung und Potenzialanalyse. In H. Schuler (Hrsg.), *Beurteilung und Förderung beruflicher Leistung* (S. 25–32). Göttingen: Beltz PsychologieVerlags-Union.
- Schulte-Zurhausen, M. (2010).** *Organisation* (5. Auflage). München: Vahlen.
- Schulz, W. (2000).** Kommunikationsprozess. In E. Noelle-Neumann, W. Schulz & J. Wilke (Hrsg.), *Publizistik, Massenkommunikation* (7. Auflage, S. 140–171). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch-Verlag.
- Schulz von Thun, F. (1981).** *Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schurer, B. (2000).** Was heißt und zu welchem Ende studiert man Wirtschaftspädagogik? Eine problemorientierte Einführung zur inhaltlichen und methodischen Selbstvergewisserung und Neuorientierung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin zwischen klassischer Berufsbildungstheorie, Qualifikationswandel und neuer Beruflichkeit (Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften, 23). Bergisch-Gladbach: Verlag Thomas Hobein.
- Schütze, F. (1996).** Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 183–275). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schwadorf, H. (2003).** Berufliche Handlungskompetenz. Eine theoretische Klärung und empirische Analyse in der dualen kaufmännischen Erstausbildung (Hohenheimer Schriftenreihe zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 5). Stuttgart: ibw Hohenheim.
- Schweer, M. K. W. (2012).** Vertrauen als Organisationsprinzip in interorganisationalen Kooperationen. In C. Schilcher, M. Will-Zocholl & M. Ziegler (Hrsg.), *Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt* (S. 103–122). Darmstadt: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scott, R. W. (1986).** *Grundlagen der Organisationstheorie*. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Secord, P. F. & Backman, C. W. (1980).** *Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch für Psychologen, Soziologen, Pädagogen* (3. Auflage). Frankfurt am Main: Fachbuchhandlung für Psychologie.

- Severing, E. (2011).** Prüfungen und Zertifikate in der beruflichen Bildung: eine Einführung. In E. Severing & R. Weiß (Hrsg.), Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf (S. 15–36). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Sewell, W. H. (1992).** A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation. *The American Journal of Sociology* 98 (1), 1–29.
- Shibutani, T. & Glassner, B. (1991).** Society and personality. An interactionist approach to social psychology (2. Auflage). New Brunswick: Transaction Publishers.
- Siebert, H. (2010).** Lernen. In R. Arnold, S. Nolda, E. Nuissl & A. Nolda-Nuissl (Hrsg.), Wörterbuch Erwachsenenbildung (2. Auflage, S. 190–192). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Siedenbiedel, G. (2010).** Organisation. ... leicht verständlich. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Siegl, S.-N. (2007).** Kommunikation und Kommunikationsprobleme. Ein wissenschaftstheoretischer Ansatz. Saarbrücken: VDM Müller.
- Siemens, G. (2005).** Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 2 (1). Verfügbar unter: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm [01.09.2013].
- Silverman, D. (1985).** Qualitative methodology and sociology. Describing the social world. Aldershot: Gower.
- Sloane, P. F. E (1992).** Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Köln: Müller Botermann.
- Sloane, P. F. E (2001).** Wirtschaftspädagogik als Theorie sozialökonomischer Erziehung-. Eine Annäherung. Universität Paderborn, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik. Paderborn (Wirtschaftspädagogische Beiträge, 1). Verfügbar unter: http://wiwi.uni-paderborn.de/fileadmin/departments/wiwi-dep-5/Dokumente/wipaed-beitraege/wpb_h1.pdf [20.05.2012].
- Sloane, P. F. E. & Dilger, B. (2005).** The Competence Clash. Dilemmata bei der Übertragung des 'Konzepts der nationalen Bildungsstandards' auf die berufliche Bildung. *bwp@* (8), 1–32.
- Sloane, P. F. E, Twardy, M. & Buschfeld, D. (2004).** Einführung in die Wirtschaftspädagogik (2. Auflage). Paderborn: Eusl.
- Smith, M. K. (1999, 2008).** 'Informal learning', the encyclopaedia of informal education. Verfügbar unter: <http://www.infed.org/biblio/inf-lrn.htm> [20.08.2013].
- Solga, M., Ryschka, J. & Mattenklott, A. (2005).** Personalentwicklung: Gegenstand, Prozessmodell, Erfolgsfaktoren. In M. Solga, A. Mattenklott & J. Ryschka (Hrsg.), Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele (S. 19–34). Wiesbaden: Gabler.

- Sonntag, K. & Schaper, N. (2006).** Förderung beruflicher Handlungskompetenz. In K. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen* (3. Auflage, S. 270–311). Göttingen: Beltz PsychologieVerlagsUnion.
- Sonntag, K., Schaper, N. & Friebe, J. (2005).** Erfassung und Bewertung von Merkmalen unternehmensbezogener Lernkulturen. In Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.), *Kompetenzmessung in Unternehmen. Lernkultur- und Kompetenzanalysen im betrieblichen Umfeld* (S. 19–321). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Sonntag, K. & Schmidt-Rathjens, C. (2005).** Anforderungsanalyse und Kompetenzmodelle. In P. Gonon (Hrsg.), *Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung* (S. 55–66). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Soo, C., Devinney, T., Midgley, D. & Deering, A. (2002).** Knowledge Management: Management Knowledge: Philosophy, Processes, and Pitfalls. *California Management Review* 44 (4), 129–150.
- Spöttl, G. (2010).** Berufsstrukturen und berufliche Kompetenz. In M. Becker, M. Fischer & G. Spöttl (Hrsg.), *Von der Arbeitsanalyse zur Diagnose beruflicher Kompetenzen. Methoden und methodologische Beiträge aus der Berufsbildungsforschung* (Berufliche Bildung in Forschung, Schule und Arbeitswelt, 5, S. 156–176). Frankfurt am Main: Lang.
- Spöttl, G. & Musekamp, F. (2009).** Berufsstrukturen und Messen beruflicher Kompetenz. *Berufsbildung* (119), 20–23.
- Staehle, W. H. (1994).** *Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive* (7. Auflage). München: Vahlen.
- Stahl, E. (2007).** *Dynamik in Gruppen. Handbuch der Gruppenleitung* (2. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz PsychologieVerlagsUnion.
- Stake, R. E. (1994).** Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Hrsg.), *Handbook of Qualitative Research* (S. 236–247). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Stasz, C., Ramsey, K., Eden, R., Melamid, E. & Kaganoff, T. (1996).** *Workplace Skills in Practice. Case Studies of Technical Work*. National Center for Research in Vocational Education, University of California. Santa Monica, CA (USA). Verfügbar unter: http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2009/MR722.pdf [04.09.2013].
- Statistisches Bundesamt (2007).** *Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Dritte europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS3)*. Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/The-matisch/BildungForschungKultur/Weiterbildung/WeiterbildungUnternehmen5215201079004.pdf?__blob=publicationFile [06.08.2012].

- Staudt, E. & Kley, T. (2001).** Formelles Lernen – informelles Lernen – Erfahrungslernen. Wo liegt der Schlüssel zur Kompetenzentwicklung von Fach- und Führungskräften? Eine kompetenzbiografische Studie beruflicher Innovationsprozesse. In Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.), Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen (QUEM-report, 69, S. 227–276). Berlin: o. V.
- Steinke, I. (2009).** Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch (7. Auflage) (S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Steinmann, H. & Schreyögg, G. (2000).** Management. Grundlagen der Unternehmensführung. Konzepte – Funktionen – Praxisfälle (5. Auflage). Wiesbaden: Gabler.
- Stender, J. (2009).** Handlungsfelder des betrieblichen Weiterbildungsmanagements. In J. Stender (Hrsg.), Betriebliches Weiterbildungsmanagement. Ein Lehrbuch S. 42–70. Stuttgart: S. Hirzel Verlag.
- Stender, J. (2009).** Problemeinführung: Muddling-through als aussichtsreiche Strategie der betrieblichen Weiterbildungspraxis? Ein Plädoyer für ein professionelles Weiterbildungsmanagement. In J. Stender (Hrsg.), Betriebliches Weiterbildungsmanagement. Ein Lehrbuch (S. 15–17). Stuttgart: S. Hirzel Verlag.
- Stender, J. (2009).** Strategien und Instrumente der Weiterbildungsbedarfsermittlung. In J. Stender (Hrsg.), Betriebliches Weiterbildungsmanagement. Ein Lehrbuch (S. 107–154). Stuttgart: S. Hirzel Verlag.
- Stephenson, K. (o. J.).** What Knowledge Tears Apart, Networks Make Whole (Internal Communication, no. 36). Verfügbar unter <http://www.netform.com/html/icf.pdf> [01.09.2013].
- Sternberg, R. J. & Ben-Zeev, T. (2001).** Complex cognition. The psychology of human thought. New York: Oxford University Press.
- Stiefel, R. T. (2006).** Personalentwicklung KMU. Innovationen durch erprobte Praxiskonzepte (5. Auflage). Leonberg: Rosenberger Fachverlag.
- Stieler-Lorenz, B., Frister, S., Jacob, K., Liljeberg, H. & Steinborn, D. (2001).** Untersuchung zum informellen Lernen in den neuen Ländern. In Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.), Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen (QUEM-report, 69, S. 277–318). Berlin: o. V.
- Stopp, U. (2008).** Betriebliche Sozialpsychologie. Sozialpsychologische betriebliche Probleme und Methoden (14. Auflage). Grafenau/Württemberg: expert-Verlag.

- Straka, G. A. (2010).** Lernen als Zusammenspiel von Handeln, Information, Motivation und Emotion. In: R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & P. Tade Tramm (Hrsg.), *Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 53–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Straka, G. A. (2013).** Zur Bedeutung lern-lehr-theoretischer Konzepte für aktuelle didaktische Prinzipien der beruflichen Bildung – Kritisch-konstruktive Analyse von „Kompetenz“, „Handlungsorientierung“ und des Stellenwerts von Wissen. *bwp@* (24), 1–17. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe24/straka_bwpat24.pdf [31.08.2013].
- Straka, G. A. & Macke, G. (2009).** Berufliche Kompetenz: Handeln können, wollen und dürfen. Zur Klärung eines diffusen Begriffs. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 38 (3), 14–17.
- Straka, G. A. & Macke, G. (2010).** Kompetenz – nur eine „kontextspezifische kognitive Leistungsdisposition“? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 106 (3), 444–451.
- Strauch, A. (2008).** Kompetenzbilanzierung im Betriebskontext. Eine Fallstudie. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Strauch, A., Jütten, S. & Mania, E. (2009).** Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996).** *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Strohm, O. (2001).** Change Management zwischen Sachorientierung und Mikropolitik. *Wirtschaftspsychologie* (1), S. 61–67.
- Struck, O. (1998).** *Individuenzentrierte Personalentwicklung. Konzepte und empirische Befunde*. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Strunk, G. (2009).** Operationalizing Carrer Complexity. *management revue* 20 (3), 294–311.
- Strunk, G., Mayrhofer, W. & Schiffinger, M. (2004).** Neue Karrieren, komplexere Karrieren? Empirische und methodische Ergebnisse zur Komplexitätshypothese in der Karriereforschung. Eingereicht für die Kommission Personal bei der 66. wissenschaftlichen Jahrestagung des Verbands der Hochschullehrer e. V. Interdisziplinäre Abteilung für Verhaltenswissenschaftlich Orientiertes Management an der Wirtschaftsuniversität Wien. Verfügbar unter: http://www.complexity-research.com/pdf/Strunk_Mayrhofer_Schiffinger.pdf [14.12.2013].
- Südwestmetall (o. J.).** *Katalog tariflicher Niveaubispiele. Beschreibung, Bewertung und Bewertungsbegründung der 122 tariflichen Niveaubispiele*. O. O: o. V.

- Sulzbacher, M. (2003).** Virtuelle Teams. Eine Möglichkeit, komplexe Aufgaben über Raum, Zeit und Organisationsgrenzen hinweg effizient zu meistern? Marburg: Tectum-Verlag.
- Super, D. (1980).** A life-span life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior* 16, 282–298.
- Tams, S. & Arthur, M. B. (2010).** New directions for boundaryless career: Agency and interdependence in a changing world. *Journal of Organizational Behavior* 31 (5), 629–646.
- Taylor, F. W. (1911).** The Principles of Scientific Management. New York: Harper Bros.
- Teufel, B. (2012).** Der Einfluss von Mikropolitik auf das Produktentwicklungsportfolio technologieintensiver Unternehmen. Eine theoretische und empirische Analyse. Stuttgart: Fraunhofer Verlag.
- Theisen, M. R. (2002).** Wissenschaftliches Arbeiten (11. Auflage). München: Vahlen.
- Thiedeke, U. (2003).** Virtuelle Gruppen: Begriff und Charakteristika. In U. Thiedeke (Hrsg.), *Virtuelle Gruppen. Charakteristika und Problemdimensionen* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage) (S. 23–67). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Thom, N. (2008).** Trends in der Personalentwicklung. In N. Thom & R. J. Zaugg (Hrsg.), *Moderne Personalentwicklung. Mitarbeiterpotenziale erkennen, entwickeln und fördern* (3. Auflage) (S. 3–18). Wiesbaden: Gabler.
- Töpfer, A. (2010).** Erfolgreich forschen. Ein Leitfaden für Bachelor-, Master-Studierende und Doktoranden (2. Auflage). Berlin: Springer.
- Treier, M. (2009).** Personalpsychologie im Unternehmen. München: Oldenbourg.
- Türk, K., Lemke, T. & Bruch, M. (2002).** Organisation in der modernen Gesellschaft. Eine historische Einführung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Ullrich, C. G. (1999).** Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview. *Zeitschrift für Soziologie* 28 (6), 429–447. Verfügbar unter: <http://www.zfs-online.org/index.php/zfs/article/viewFile/3015/2552> [19.09.2012].
- Ulrich, H. (2001).** Systemorientiertes Management. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Uzzi, B. (1996).** The Sources and Consequences of Embeddedness for the Economic Performance of Organizations: The Network Effect. *American Sociological Review* 61 (4), 674–698.
- Vahs, D. (2012).** Organisation. Ein Lehr- und Managementbuch (8. Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Vasquez-Bronfman, S. (2005).** Die Lücke zwischen „Wissen“ und „Tun“ in der Ausbildung von Führungskräften überwinden. In H. Loebe & E. Severing (Hrsg.), *Wie lernen Führungskräfte?* (S. 165–182). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Verbeke, W. & Wuyts, S. (2007).** Moving in social circles – social circle membership. *Journal of Organizational Behavior* 28, 357–379.
- Volmerg, U. (1983).** Validität im interpretativen Paradigma. Dargestellt an der Konstruktion qualitativer Erhebungsverfahren. In P. Zedler & H. Moser (Hrsg.), *Aspekte qualitativer Sozialforschung* (S. 124–143). Opladen: Leske + Budrich.
- Vonken, M. (2005).** Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wadenfels, B. (2000).** Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Walter, M. & Müller, N. (2012).** Nutzen beruflicher Weiterbildung. Was Beschäftigte erwarten und was sie zur Teilnahme motiviert. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 41 (1/2012), 10–14.
- Warnecke, H.-J. (1995).** Das Fraktale Unternehmen. Antwort auf ein turbulentes Umfeld. In H.-J. Warnecke & H.-J. Bullinger (Hrsg.), *Fraktales Unternehmen. Gewinnen im Wettbewerb – Impulse und Erfahrungsaustausch* (S. 9–26). Berlin: Springer.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H & Jackson, D. D. (1996).** *Menschliche Kommunikation* (9. Auflage). Bern: Huber.
- Weber, M. (1980).** *Wirtschaft und Gesellschaft* (5. Auflage). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weber, S. (2005).** Kompetenz und Identität als Konzepte beruflichen Lernens über die Lebensspanne. In P. Gonon (Hrsg.), *Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung* (S. 9–24). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wehinger, F. (2010).** Relevanz von Kompetenzpässen für Betriebe zur Messung informell erworbener Kompetenzen – Ergebnisse einer bundesweiten Unternehmensbefragung. In H. Loebe & E. Severing (Hrsg.), *Kompetenzpässe in der betrieblichen Praxis. Mitarbeiterkompetenzen mit Kompetenzpässen sichtbar machen* (S. 87–110). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Wehling, P. (2007).** Kommunikation in Organisationen. Das Gerücht im organisationalen Wandlungsprozess. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Weigel, T. (2011).** Das Kompetenzkonzept aus internationaler und betrieblicher Perspektive. In S. Bohlinger & G. Münchhausen (Hrsg.), *Validierung von Lernergebnissen. Recognition and Validation of Prior Learning* (S. 253–272). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Weinert, F. E. (2001).** Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. (2004).** *Organisations- und Personalpsychologie* (5. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Wenger, E. (2004).** Knowledge management as a doughnut. Shaping your knowledge strategy through communities of practice. *Ivey Business Journal* (January/February), 1–8.
- Wenger, E. & Snyder, W. M. (2000).** Communities of Practice. The Organizational Frontier. *Harvard Business Review* 78 (1), 139–146.
- Werquin, P. (2007).** Terms, Concepts and Models for Analysing the Value of Recognition Programmes. Third Meeting of National Representatives and International Organisations. Online verfügbar unter: <http://www.oecd.org/edu/highereducationandadultlearning/41834711.pdf> [21.09.2012].
- Weyer, J. (2000).** *Soziale Netzwerke*. München, Wien: R. Oldenburg Verlag.
- White, R. W. (1959).** Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review* 66 (5), 297–333.
- Wilbers, K. (2004).** *Soziale Netzwerke an berufsbildenden Schulen – Analyse, Potentiale, Gestaltungsansätze*. Paderborn: Eusl.
- Wilms, Wolfgang J. (2010).** Job Enlargement und Job Enrichment. In R. Bröckermann & M. Müller-Vorbrüggen (Hrsg.), *Handbuch Personalentwicklung. Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung* (3. Auflage, S. 555–566). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Wins, T. Lang-von & Buchner, U. G.; Sandor, A.; Triebel, C. (2008).** Potenzialbeurteilung. Diagnostische Kompetenz entwickeln – die Personalauswahl optimieren. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Winther, E. (2010).** *Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Wiswede, G. (1977).** *Rollentheorie*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: W. Kohlhammer.
- Witte, E. H. (1994).** *Lehrbuch Sozialpsychologie* (2. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Wittwer, W. (2003).** „Lern für die die Zeit, werd tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst Du hinaus“ – Förderung der Nachhaltigkeit informelles Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung. In W. Wittwer & S. Kirchhof (Hrsg.), *Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung* (S. 13–42). München: Luchterhand.
- Witzel, A. (1982).** *Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

- Wöhe, G. (1996).** Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. München: Franz Vahlen.
- Wolf, J. (2005).** Organisation, Management, Unternehmensführung. Theorien und Kritik (2. Auflage). Wiesbaden: Gabler.
- Wolff, S. (2009).** Wege ins Feld und ihre Varianten. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch (7. Auflage, S. 334–348). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Wunderer, R. (2007 und 2011).** Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre (8 und 9., neu überarbeitete Auflage). Neuwied: Luchterhand.
- Yin, R. K. (2003).** Case Study Research. Design and Methods (3. Auflage). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2006).** Case Study Methods. In J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Hrsg.), Handbook of Complementary Methods in Education Research (S. 111–122). Mahwah, New York: Erlbaum.
- Yukl, G. A. (2010).** Leadership in organizations (7. Auflage). Upper Saddle River, N.J., London: Pearson.
- Zabeck, J. (2009).** Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie. Paderborn: Eusl.
- Zaugg, R. J. (2006).** Kompetenzlandkarte: Eine Einführung in dieses Buch. In R. J. Zaugg (Hrsg.), Handbuch Kompetenzmanagement. Durch Kompetenz nachhaltig Werte schaffen (S. 1–11). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Zerfaß, A. (2010).** Unternehmensführung und Öffentlichkeitsarbeit (3. Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zimbardo, P. G. & Gerrig, R. J. (2004).** Psychologie (16. Auflage). München: Pearson Studium.
- Zündorf, L. (1986).** Macht, Einfluss, Vertrauen und Verständigung. Zum Problem der Handlungskordinierung in Arbeitsorganisationen. In: R. Seltz, U. Mill & E. Hildebrandt (Hrsg.), Organisation als soziales System. Kontrolle und Kommunikationstechnologie in Arbeitsorganisationen (S. 33–56). Berlin: edition sigma.
- Zürcher, R. (2007).** Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen: Theoretische, didaktische und politische Aspekte. Materialien zur Erwachsenenbildung. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien (Materialien zur Erwachsenenbildung, 2). Verfügbar unter: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/nr2_2007_informelles_lernen.pdf [15.07.2011].

Zunehmende Internationalisierung der Wirtschaft, Verkürzung der Innovationszyklen, demographischer Wandel oder neue Informations- und Kommunikationsmedien führen zu gesellschaftlichen und technologischen Veränderungen. Daraus resultiert eine erhöhte Komplexität von Managementprozessen, was die erfolgreiche Schaffung von nachhaltigen Wettbewerbsvorteilen erschwert.

Aus Sicht der Personal- und Organisationsentwicklung sind vor allem zwei Schnittstellen für die Generierung von Wettbewerbsvorteilen relevant: erstens die zwischen betrieblichem Lernen und Mitarbeiter und zweitens die zwischen Organisation und Mitarbeiter. Aktuell werden Konzepte zum betrieblichen Lernen bzw. Konzepte zur Förderung der innerbetrieblichen Karriere eines Mitarbeiters diskutiert und erprobt. Ausgespart blieb bislang die Betrachtung der Zusammenhänge zwischen betrieblichem Lernen und Karriere in einem Unternehmen. Hier setzt die vorliegende Arbeit an und fragt sowohl auf theoretischem als auch auf empirischem Weg nach dem Einfluss des informellen Lernens auf eine Karriere im Unternehmen. Das Ziel der Arbeit ist es, einen Beitrag zur theoretischen und praktischen Diskussion rund um das informelle Lernen in einer Organisation zu leisten und richtet sich an Fach- und Führungskräfte in Unternehmen sowie an Dozenten und Studierende des Fachgebiets Personalentwicklung.

Saskia-Nicole Reinfuss

absolvierte ihr Studium der Wirtschaftspädagogik sowie die Promotion an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Ihre beruflichen Erfahrungen basieren auf Tätigkeiten als Referentin und Projektleiterin sowie aktuell als Leiterin Personalentwicklung und Personalmarketing in unterschiedlichen Unternehmen der Metall- und Elektroindustrie.



ISBN 978-3-7639-5489-6

